

Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em  
Domínio Cognitivo-Motor

«As perceções dos professores de Educação Visual e  
Tecnológica face à inclusão dos alunos com  
Necessidades Educativas Especiais»

Cristóvão Rodrigues Martins

Lisboa, Outubro de 2012



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em  
Domínio Cognitivo-Motor

«As perceções dos professores de Educação Visual e  
Tecnológica face à inclusão dos alunos com  
Necessidades Educativas Especiais»

Cristóvão Rodrigues Martins

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a orientação do Professor Doutor Horácio Saraiva

Lisboa, Outubro de 2012

## Resumo

A inclusão de alunos com *Necessidades Educativas Especiais* na escola atual constitui um processo que assenta em princípios democráticos, de justiça social e igualdade de oportunidades ao propiciar o direito à educação de todos os alunos com ou sem deficiência numa nova perspetiva de conceito e prática da *Escola Inclusiva*.

O presente trabalho apresenta como temática central recolher, analisar, compreender, e objetivar quais as perceções e atitudes dos professores de *Educação Visual e Tecnológica* face à inclusão dos alunos com *NEE*. A estratégia de investigação seguiu a observação quantitativa, utilizando o inquérito por questionário com repostas fechadas. Envolvemos no questionamento um número limitado de inquiridos (professores de *EVT* a lecionar nas escolas da *RAM*), para a obtenção de respostas objetivas e credíveis, no que diz respeito à experiência e formação adquiridas no domínio da *Educação Especial*, dificuldades vivenciadas face à inclusão dos alunos com *NEE* e opiniões relativas à *Inclusão* dos alunos com *NEE*.

Os resultados, advindos do presente trabalho de investigação, levam-nos a concluir que a maioria dos docentes inquiridos revela: sentirem-se preparados para atuar com alunos com *NEE*; não terem recebido formação no âmbito da *Educação Especial* e declaram manifestar um desconhecimento dos normativos legais respeitantes a essa área, à exceção do Decreto Legislativo Regional Nº 33/2009/M de 31 Dezembro de 2009. Por último, de forma antagónica, a generalidade declara não sentir dificuldades no plano do relacionamento pessoal e/ou pedagógico com alunos com *NEE*.

**Palavras-chave:** *Necessidades Educativas Especiais*; *Educação Visual e Tecnológica*; *Escola Inclusiva*; *Inclusão*; *Educação Especial*.

## Résumé

L'inclusion d'élèves avec des *Nécessités Éducatives Spéciales* dans l'école actuelle constitue un processus qui s'appuie sur des supports démocratiques, de justice sociale et d'égalité d'opportunités en permettant le droit à l'éducation de tous les élèves avec ou sans handicap dans une nouvelle perspective de concept et l'usage de *l'École Inclusive*.

Le travail qui se suit présente comme thème central recueillir, analyser, comprendre et objectiver quelles sont les perceptions et attitudes des professeurs d'*éducation technologiques* quant à l'inclusion des élèves avec des *NES*. Notre stratégie de recherche a suivi l'observation quantitative, ayant comme support l'enquête à travers d'un questionnaire de réponses fermées. Nous avons engagé pour ce questionnaire un nombre limité de volontaires (professeurs d'*Éducation visuelle et technologique*) qui enseignent dans les écoles de la *RAM*), ayant pour but obtenir des réponses objectives et crédibles, référant : à l'expérience et formation acquises dans le domaine de *L'Éducation Spéciale*, difficultés vécues face à l'inclusion des élèves avec *NES* et les opinions par rapport à *l'Inclusion* des élèves avec *NES*.

Les résultats, obtenus du travail de recherche, nous font conclure que la majorité des enseignants sollicités déclarent: se sentir aptes pour agir avec des élèves ayant des *NES* ; affirment ne pas avoir acquis de la formation dans le domaine de *l'Éducation Spéciale* et révèlent une méconnaissance des décrets lois respectant cette matière, à l'exception du décret législatif régional N° 33/2009/M du 31 Décembre de 2009. Finalement, de manière antagonique, la généralité déclare ne pas éprouver de difficultés dans la sphère de la relation personnelle et/ou pédagogique avec des élèves *NES*.

**Mots clés:** *Nécessités Éducatives Spéciales*; *Éducation Visuelle et Technologique*, *École Inclusive*; *Inclusion*; *Éducation Spéciale*.

## **Dedicatória**

Ao meu pai e familiares próximos pelo apoio total que sempre me deram, para além da partilha das angústias e alegrias da vida.

À memória da minha mãe, por me ter ensinado o real valor do trabalho árduo e honesto.

Aos meus dois sobrinhos pela dádiva de afeto e alegria que sempre manifestaram, compreendendo o meu esforço e aceitando a absorção do tempo de trabalho.

Aos meus amigos, especialmente à «Família EFA» pela amizade, camaradagem e compreensão demonstradas na minha presença e também ausência.

Aos professores de Educação Visual e Tecnológica da Região Autónoma da Madeira que, abdicando do seu tempo precioso, revelaram prontidão em cooperarem através do preenchimento do questionário, tornando possível a investigação empírica.

Aos meus colegas de profissão e agentes da comunidade educativa que, de forma explícita ou implícita, colaboraram para que fosse possível a concretização da presente dissertação de mestrado.

Aos meus colegas de mestrado pela partilha de conhecimento.

## **Agradecimentos**

O meu verdadeiro agradecimento ao Professor Doutor Horácio Saraiva pela disponibilidade e acompanhamento científico que me serviram de ajuda preciosa tanto na orientação, bem como na execução da dissertação de mestrado.

O meu profundo agradecimento ao Instituto Superior de Ciências da Informação e Administração de Aveiro, que em parceria com a Escola Superior de Educação João de Deus, tornaram possível materializar a ambição de realizar o Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial.

## **Epígrafe**

*Escola Inclusiva* é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social.” (César, 2003: 119).



## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

### **Siglas**

**CAP** Centro de Apoio Psicopedagógico

**CIF** Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

**CIF-CJ** Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens

**CNEB** Currículo Nacional do Ensino Básico

**DGEBS** Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

**DL** Decreto-lei

**EVT** Educação Visual e Tecnológica

**MEC** Ministério da Educação e Ciência

**ME** Ministério da Educação

**ME/CNEB** Ministério da Educação/ Currículo Nacional do Ensino Básico

**ME/DGIDC** Ministério da Educação / Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

**NEE** Necessidades Educativas Especiais

**OMS** Organização Mundial de Saúde

**PEI** Programa Educativo Individual

**PIT** Plano Individual de Transição

**RAM** Região Autónoma da Madeira

**SPSS** Statistical Package for the Social Sciences

**UNESCO** *United Nations Educational Scientific and Cultural Organization* (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura)

### **Abreviaturas**

**art.** artigo

**cit.** citado

**ed.** edição

**et al.** e outros

**s/d** sem data

## Índice

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1.....	18
ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	18
1.1 - As iniciativas legislativas da educação integrada em Portugal.....	20
1.2 - A reforma do sistema educativo numa perspetiva de <i>inclusão</i> .....	23
1.3 - O conceito de Necessidades Educativas Especiais.....	30
1.4 - As perceções resultantes das representações sociais.....	33
1.5 - As perceções dos professores.....	36
1.6 - Construção Curricular de Educação Visual e Tecnológica.....	37
1.7 - A organização das competências e as metas de aprendizagem de <i>EVT</i> .....	41
1.8 - O papel do professor na escola inclusiva. ....	44
CAPÍTULO 2.....	48
ENQUADRAMENTO EMPÍRICO .....	48
2.1 - A Problemática e a questão de investigação .....	50
2.2 - Metodologia de investigação .....	51
2.3 - Definição das hipóteses e variáveis.....	52
2.4 - Definição dos objetivos.....	53
2.5 - Instrumento de investigação .....	54
2.6 - Pré-teste.....	56
2.7 - Protocolo de recolha de dados .....	57
2.8 - Limitações do estudo.....	58
CAPÍTULO 3.....	60
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	60
3.1 - A amostragem .....	62
3.2 - Caracterização do contexto geral da amostra.....	62
3.3 - Caracterização da Amostra .....	63
3.4 - Recolha de Dados .....	64
3.5 - Análise de Dados .....	65
3.5.1 - Caracterização dos participantes (Grupo I).....	65
3.5.2 - Experiência e Formação dos Professores de <i>Educação Visual e Tecnológica</i> na área de <i>Educação Especial</i> (Grupo II) .....	68

3.5.3 - Dificuldades dos professores de <i>Educação Visual e Tecnológica</i> face à inclusão dos alunos com <i>NEE</i> (Grupo III) .....	71
3.5.4 - Opiniões relativas à Inclusão dos alunos com <i>NEE</i> (Grupo IV).....	73
CAPÍTULO 4.....	75
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	75
4.1 - Caracterização dos participantes (Grupo I) .....	77
4.2 - Experiência e Formação dos Professores de EVT na área de Educação Especial (Grupo II).....	79
4.3 - Dificuldades dos professores de <i>EVT</i> face à inclusão dos alunos com <i>NEE</i> (Grupo III).....	81
4.4 - Opiniões relativas à Inclusão dos alunos com <i>NEE</i> (Grupo IV).....	83
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	86
CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	88
LINHAS FUTURAS DE INVESTIGAÇÃO.....	92
BIBLIOGRAFIA.....	93
ANEXOS.....	101
ANEXO A – Solicitação de autorização para aplicação de questionário às escolas públicas da RAM .....	102
ANEXO B – Autorização para aplicação de questionário às escolas públicas da RAM.....	105
ANEXO C – Solicitação de aplicação do inquérito aos órgãos executivos das escolas públicas da RAM .....	107
ANEXO D – Questionário .....	110

## Índice de tabelas

Tabela 1 - Universo da amostra em função do género.....	65
Tabela 2 - Universo da amostra em função da idade.....	66
Tabela 3 - Universo da amostra em função do tempo de serviço.....	66
Tabela 4 - Universo da amostra em função da categoria profissional. ....	67
Tabela 5 - Universo da amostra em função das habilitações académicas. ....	67
Tabela 6 - Universo da amostra em função da formação na área da <i>Educação Especial</i> . .....	68
Tabela 7 - Universo da amostra em função do domínio da formação na área da <i>Educação Especial</i> . ....	68
Tabela 8 - Universo da amostra em função da lecionação em turmas onde estão inseridos alunos com <i>NEE</i> . ....	69
Tabela 9 - Universo da amostra em função das problemáticas dos alunos com <i>NEE</i> . ....	69
Tabela 10 - Universo da amostra em função da preparação técnico-pedagógica para trabalhar com alunos com <i>NEE</i> . ....	69
Tabela 11- Universo da amostra em função do conhecimento dos principais normativos legais que regulam a <i>Educação Especial</i> . ....	70
Tabela 12 - Universo da amostra em função da aptidão para a colaboração na elaboração do <i>PEI</i> . ....	70
Tabela 13 - Universo da amostra em função das medidas definidas no <i>PEI</i> . ....	71
Tabela 14 - Universo da amostra em função das dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos de <i>NEE</i> . ....	71
Tabela 15 - Universo da amostra em função tipo de dificuldades vivenciadas com alunos de <i>NEE</i> . ....	72
Tabela 16 - Universo da amostra em função de fatores que dificultam a implementação do conceito de <i>escola inclusiva</i> . ....	72
Tabela 17 - Universo da amostra em função de opiniões relativas à problemática da inclusão de alunos com <i>NEE</i> . ....	74

## Índice de figuras

Figura 1 - Funções das Representações Sociais segundo Carochinho, (2009). ....	35
Figura 2 - Finalidades e objetivos da disciplina de Educação Visual e Tecnológica segundo DGEBS (1991, Volume I, 1991:198-200).....	39
Figura 3 - Conteúdos e resultados pretendidos face às indicações metodológicas específicas constantes no programa da disciplina de Educação Visual e Tecnológica segundo DGEBS (Volume I, 1991:15). ....	40
Figura 4 - Eixos estruturantes e respetivos domínios das competências a desenvolver ao longo do 2º ciclo de escolaridade em Educação visual e Educação Tecnológica (ME/CNEB/DEB:2001).....	42
Figura 5 - Papel do professor de <i>Educação Especial</i> no processo educativo do aluno com NEE, adaptado de GARCIA (1996) e SALEND (2001) in CORREIA, L. D. (2003:51). ....	45
Figura 6 - Papel do professor do ensino regular no processo educativo do aluno com NEE, adaptado de GARCIA (1996) e SALEND (2001) in CORREIA, L. D. (2003:51-52). ....	46



Atualmente, perante a aceleração social existente e as mudanças drásticas e imprevisíveis dos meios e orgânicas ao dispor da mesma, torna-se premente parar para refletir na complexidade do mundo atual, desejando às gerações vindouras, ou seja às crianças e jovens – os cidadãos do amanhã – a construção de uma sociedade mais igual, justa e solidária. É nesta sociedade “instável” que o conceito de educação, inevitavelmente, ligado aos padrões de família e de escola, se torna agente impulsionador da aquisição de competências e da formação cívica para a socialização e edificação das crianças, no tempo presente e futuro, da vida em sociedade.

Nesta perspectiva, a educação deve ser desenvolvida em função e ao serviço das crianças, com o intuito de poderem usufruir de um sistema de ensino justo, inclusivo, e exigente, em que os agentes educativos, onde estão integrados os professores, proporcionem de forma inclusiva, numa classe regular, um ensino com bases democráticas mas diferenciado, atendendo às necessidades próprias de cada criança.

A escola atual, que advoga os direitos iguais de todas as crianças, deve ser um lugar de aprendizagem em que se identifiquem e se aceitem as diferentes necessidades de aprendizagem de cada criança, onde se incluem as crianças com Necessidades Educativas Especiais. A escola de hoje, considerada inclusiva, deve também responder, eficazmente, às necessidades próprias dos alunos com *NEE* e, de igual modo, permitir uma aprendizagem em conjunto com os seus pares sem *NEE*.

Para uma *Escola Inclusiva* de qualidade, pretende-se que os professores reconheçam e compreendam os diversos problemas educativos de cada aluno em particular e da turma num todo, que intervenham face às diversidades das necessidades dos alunos de uma mesma turma, estejam disponíveis para prestar apoio a todos os alunos por igual, funcionem como professor-base de todos os alunos, trabalhem de forma colaborativa, contemplem uma variedade de estratégias adequadas às diferenças individuais de cada aluno, tendo em conta as suas necessidades.

Segundo diversos estudos efetuados acerca da questão da escola inclusiva (Correia e Martins, 2000; Ferreira, 2007), a maioria dos professores é favorável à Inclusão, admitindo existirem benefícios claros na integração para os alunos com *NEE* em turmas regulares, nomeadamente no que diz respeito a ganhos sociais, mas revelam-se reticentes no que se refere aos ganhos académicos.

Na esteira desses autores referidos, a generalidade dos docentes das diferentes áreas curriculares, que compõem uma turma inserida num ciclo de ensino, pela sua formação académica e relacionamento humano na sua prática didático-profissional, é favorável ao conceito de *Escola Inclusiva*, reconhecendo que a inserção dos alunos com *NEE*, numa turma de ensino regular, desenvolve na comunidade educativa atitudes e valores face à inclusão. Apesar dessa aceitação, os mesmos demonstram, no entanto, alguns “receios” e “angústias” em relação a esta “intrusão”, fundamentalmente, quando se tratam de alunos com *NEE* acentuadas, incluídos nas turmas em que lecionam.

Relacionar o conceito de *Escola Inclusiva* no âmbito da área curricular de *EVT* é uma perspetiva aliciante pelo facto de ser uma disciplina integradora dos saberes e que articula o saber e o saber fazer, possuir um carácter inovador/integrador de aprendizagens, em que se organizam e pelo que projeta na formação integral dos alunos, coletivamente, um saber construído e, individualmente, integrado.

Cabe ao professor da área disciplinar de *EVT* funções distintas das que habitualmente se verificam noutras disciplinas, dadas as características próprias desta área educativa e ser a que mais áreas do conhecimento abrangem, apresentando o docente um conjunto de projetos, para serem executados pelos alunos em trabalho de grupo.

O presente estudo é direcionado aos professores de *EVT* a lecionar nas escolas do 2º ciclo de escolaridade, pertencentes à *Região Autónoma da Madeira*.

Assim sendo nesta dissertação, iniciar-se-á, com o Capítulo 1 – Enquadramento teórico – pretendendo-se fazer uma panorâmica da Síntese das políticas Inclusivas em Portugal na *Educação (Especial)*, descrevendo, sucintamente, o percurso legislativo Português, sob o regime do Estado Novo e os vários governos democráticos vigentes até à atualidade em que existiu uma preocupação com os alunos com deficiência numa tentativa de apoio à *Educação Especial*. Seguidamente, estabelecer-se-á um enquadramento teórico do conceito de *NEE*, as perceções resultantes das representações sociais e dos professores e o papel do professor na *Escola Inclusiva*. Por último, será efetuada uma abordagem à construção curricular e metas de aprendizagem da disciplina de *EVT* do 2º ciclo de escolaridade.



O Capítulo 2 – *Metodologia de Investigação* – será dedicado ao desenvolvimento empírico do trabalho, utilizando a metodologia quantitativa. Abordar-se-á, após uma introdução ao capítulo, o levantamento de hipóteses com as respetivas variáveis e a definição de objetivos, para posteriormente definir o instrumento de investigação, enunciar o protocolo de recolha de dados e apontar as limitações do estudo.

No Capítulo 3 – *Apresentação e Análise de Resultados de Investigação* – efetuar-se-á a apresentação e análise dos dados pessoais dos professores de Educação Tecnológica inquiridos, bem como a experiência e formação adquirida na área da *Educação Especial*, dificuldades sentidas face à inclusão dos alunos com *NEE* e as opiniões relativas à inclusão dos alunos com *NEE*.

No Capítulo 4 – *Discussão dos Resultados* – será efetuada uma interpretação dos resultados obtidos, verificando se os objetivos propostos serão alcançados e se as hipóteses levantadas e respetivas variáveis serão confirmadas pela investigação quantitativa.

Nas Conclusões e considerações finais, serão apresentadas determinadas ilações a retirar dos dados de investigação obtidos, verificando se estas estão em conformidade com as linhas orientadoras do presente trabalho de investigação. Por último, face aos resultados previstos, ou imprevistos, do estudo empírico que seguiu a metodologia quantitativa, serão apresentadas as possíveis linhas futuras de investigação a seguir.

## Capítulo 1

### Enquadramento Teórico

---

## Enquadramento Teórico

---

Neste primeiro Capítulo, pretende-se fazer uma panorâmica da síntese das políticas inclusivas em Portugal na *Educação (Especial)*, descrevendo, sucintamente, o percurso legislativo Português, sob o regime do Estado Novo e os vários governos democráticos vigentes até à atualidade em que existiu uma preocupação com os alunos com deficiência numa tentativa de apoio à *Educação Especial*. Seguidamente, estabelecer-se-á um enquadramento teórico do conceito de *Necessidades Educativas Especiais*, as perceções resultantes das representações sociais e dos professores e o papel do professor na *Escola Inclusiva*. Por último, será efetuada uma abordagem à construção curricular e metas de aprendizagem da disciplina de *Educação Visual e Tecnológica* do 2.º ciclo de escolaridade.

### 1.1 - As iniciativas legislativas da educação integrada em Portugal

A sociedade civil, ao longo do século XX e início do novo milénio, sempre incumbiu ao Estado Português a soberania para governar e, conseqüentemente, responsabilizar-se pelas políticas e reformas educativas no âmbito do contexto legislativo. O percurso legislativo Português, independentemente dos vários sustentáculos político-ideológicos imperantes (em suma a ditadura fascista do Estado Novo e os vários governos democráticos vigentes até à atualidade) tentaram enquadrar e regulamentar, consciente das diferenças de crianças com *NEE*, princípios, modelos e adaptações inerentes à Integração/Inclusão e *Educação Especial*.

Em pleno período ditatorial (Estado Novo) e sob um regime autocrático, através da legislação Portuguesa, ainda que retrógrada (a política educativa era um mero instrumento da doutrina totalitarista; nas escolas, havia um nivelamento básico das aprendizagens e existia uma separação de sexos e separação entre crianças ditas «normais» e jovens com menor dotação) é verificável uma ténue abertura para os primeiros passos no referente às preocupações com a temática da *Educação Especial* e integrada.

Segundo Correia L.M. (1999:26), «as primeiras experiências de Educação Integrada em Portugal consistiram em classes especiais, criadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944, destinadas a alunos com problemas de aprendizagem e orientadas por professores especializados pelo referido Instituto».

Na década de quarenta e cinquenta surgem várias iniciativas legislativas na área da *educação especial*, inovadoras para o contexto político-social de então, tais como:

- A Lei n.º1998, de 15 de Maio, promulga o *Estatuto da Assistência Social* Em 1944;
- Por meio do Decreto-Lei n.º 35:108, de 7 de Novembro de 1945, é criado o *Instituto de Assistência à Família*;
- Nesse mesmo ano, surge o Decreto n.º 35:401, em que é efetuada uma reforma dos *Serviços de Assistência Social*, resultando do mesmo O *Instituto de Assistência aos Inválidos*;
- No ano civil seguinte, dá-se a publicação do Decreto-Lei n.º35:801, que define as disposições regulamentares para a criação e funcionamento de *classes especiais de crianças anormais*, nas escolas primárias;
- No ano de 1952, é publicado a Portaria n.º 14 141 do Decreto-Lei n.º 38:969 surgido nesse mesmo ano, que no Capítulo VII formula a Organização da Direcção-Geral do Ensino Primário e das Direcções dos distritos escolares –, art. 132.º, alínea E) refere, entre outras competências, «a *criação de classes especiais de ensino especial*»;
- Em 1956, através do Decreto-Lei n.º40:678 dá-se a criação de escolas destinadas à formação de *assistentes familiares* – de 10 de Julho;
- Em 25 de Julho de 1958, surge o Decreto-Lei n.º 41:759/58 que concebe o *Instituto de Assistência Psiquiátrica (IAP)*, decretando como suas competências «o *enquadramento da rede de apoio primário, hospitalar e dos estabelecimentos de recolhimento a nível nacional para os doentes mentais*»

A estas instituições, além da orientação e fiscalização das iniciativas particulares, atribuem-se como objetivos gerais «a *ação profilática, terapêutica e pedagógica no domínio das doenças e anomalias mentais*»

O período compreendido entre a primeira metade da década de sessenta à primeira metade da década de setenta é marcado pela organização e criação de várias estruturas educativas de Ensino Especial, entre os quais:

- O *Curso de Especialização de Professores de Crianças Inadaptadas* criado no *Instituto de António Aurélio da Costa Ferreira*;

- Os primeiros *Centros de Educação Especial do Instituto de Assistência a Menores* e os *Centros de Educação Especial*;
- A criação de *classes especiais* em diversas escolas primárias (para alunos com dificuldades de aprendizagem ou em situação de reprovação escolar contínua);
- *A Liga Portuguesa de Deficientes Motores*;
- *A Associação de Pais para a Educação de Crianças Deficientes Auditivas*;
- A integração do *Serviço de Reabilitação Profissional* no *Serviço Nacional de Emprego* e no *Serviço de Formação Profissional*, entre muitas outras.

Em 1973, com a publicação da Lei nº45/73, de 12 de Fevereiro, é promulgada a criação de *departamentos de educação especial* integrados nas Direcções-Gerais do Ensino Básico e Secundário. Estes tinham à sua responsabilidade a composição de estruturas educativas para a inclusão das crianças deficientes e inadaptadas nas classes ditas regulares.

No ano de 1976, são criadas as primeiras equipas de ensino especial integrado, pois os departamentos de *educação especial* do ensino básico e secundário encaminharam as suas atividades para a especialização de professores e para a constituição de estruturas regionais adequadas ao desenvolvimento do ensino integrado de crianças e jovens com deficiência e inadaptados.

No decorrer do ano de 1977, com a publicação do Decreto-Lei nº 147/77 ocorre uma fase legislativa de enorme relevância no que concerne a afirmação das condições necessárias à integração dos alunos com necessidade de *educação especial*.

Nos anos que se seguiram, entre 1977 e 1986, podem ser caracterizados como uma etapa marcante para o desenvolvimento da integração escolar de alunos com *NEE*, como é verificável nos exemplos de documentos oficiais que se seguem:

- O Decreto-Lei nº174/77, de 22 de Maio de 1977 é definidor do regime escolar das crianças deficientes físicas e mentais após a sua integração no sistema educativo público;
- Com o *despacho nº59/79* de 8 de Agosto de 1979, é regulamentado:

- a) A integração progressiva dos deficientes físicos e intelectuais no sistema regular de ensino, nomeadamente a organização das classes;
- b) A integração dos alunos deficientes auditivos;
- c) A redução de uma hora/semana para os professores das classes onde estiveram integrados alunos deficientes visuais.

## 1.2 - A reforma do sistema educativo numa perspetiva de *inclusão*

Em 1986, com a *lei nº46/86* de 14 de Outubro, surge uma profunda reforma do sistema educativo em Portugal. A nova lei de bases do sistema educativo presta uma atenção mais objetiva à *Educação Especial*, visando «a recuperação e integração socioeducativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais» e integrar «actividades dirigidas aos educandos e acções dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades» (art.17.º:3072).

Na mesma Lei em análise, vêm mencionados como objetivos do sistema educativo (art.17.º:3012-3073), tais como:

- a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.

Ainda segundo a *lei nº46/86* de 14 de Outubro, art.18.º, a organização da *educação especial* assenta em variados modelos de integração nos estabelecimentos regulares de ensino, não descurando as necessidades de atendimento específico, contando com os apoios de técnicos especializados em *Educação Especial*. A escolaridade básica obrigatória deverá adaptar currículos, programas e modalidades de avaliação adequadas às características de cada aluno com *NEE* e respetivo diagnóstico, tendendo para a

integração profissional e preparação para a vida ativa. As ações de *educação especial* poderão ser pertença do poder central, regional ou local, e ainda de diversas entidades coletivas, tais como: as associações de pais, organizações cívicas e instituições de solidariedade social, entre outras (art.18.º3073).

Nesta mesma lei, no artigo em análise, surge mencionado que a promoção da *educação especial* cabe ao Estado, por meio de ações de sensibilização, visando a elucidação, prevenção, explanação e intervenção precoce. Por sua vez, compete ao ministério responsável pela coordenação da política educativa definir os traços gerais pedagógicos e técnicos da educação especial e ainda auxiliar e verificar a sua execução.

Por último, a *lei nº46/86* de 14 de Outubro contempla o «Apoio a alunos com necessidades escolares específicas», procurando que nas instituições escolares, nos ciclos do ensino básico, seja «assegurada a existência de actividades de acompanhamento e complemento pedagógicos, de modo positivamente diferenciado, a alunos com necessidades escolares específicas.» (art.25.º:3074).

Num período compreendido entre os anos de 1986 e 1991 são consagrados princípios primordiais da *educação especial*, inerentes à formulação e execução da lei de bases do sistema Educativo, através de decretos e leis, onde se destacam:

- A Lei nº 9/89, de 2 de Maio de 1989 que promulga no Artigo 9º «a lei de bases da Prevenção, reabilitação e integração das pessoas com deficiência» (Lei nº 9/89:1797);
- O Decreto-Lei nº 35/90, de 25 de Janeiro de 1990 publica, no Artigo 2º, o direito à escolaridade obrigatória, defendendo que «Os alunos com Necessidades Educativas Especiais, resultantes de deficiências físicas ou mentais, estão sujeitos ao cumprimento da escolaridade obrigatória não podendo ser isentos da sua frequência» (Decreto-Lei nº 35/90:350);
- Com o Decreto-Lei nº 319/91 houve a pretensão de dotar o país com um diploma que assegurasse a estas crianças a frequência da escola regular e que norteara esta integração escolar pelos seguintes princípios:
  - Adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais, o que pressupõe um conhecimento tão completo quanto possível da situação de cada aluno no seu contexto escolar e sociofamiliar;



- Participação dos pais no desenvolvimento de todo o processo educativo, seja no contexto da avaliação seja no contexto da realização dos planos e programas educativos;
- Responsabilização da escola regular ou seja, de todos os profissionais nela envolvidos - pela orientação global da intervenção junto destes alunos;
- Diversificação das medidas a tomar para cada caso, de modo, de modo a possibilitar uma planificação educativa individualizada e flexível, que torne viável a máxima adequação a cada situação (mesmo as que apresentem problemas de maior complexidade);
- Utilização dos professores de educação especial como um recurso na escola, no que diz respeito aos alunos com necessidades educativas especiais;
- Abertura da escola ao meio, de modo a possibilitar a utilização dos serviços de segurança social de saúde ou outros. (DGEBS, 1992:14-15).

O Decreto-Lei n.º 319/91 menciona, ainda, no artigo 2.º, medidas de regime educativo especial que se baseiam na adaptação das condições pelas quais em que se processam o ensino/aprendizagem dos alunos com *NEE* e que são as seguintes:

- a) Equipamentos especiais de compensação;
- b) Adaptações materiais;
- c) Adaptações Curriculares;
- d) Condições especiais de matrícula;
- e) Condições especiais de frequência;
- f) Condições especiais de avaliação;
- g) Adequação na organização de classes ou turmas;
- h) Apoio pedagógico acrescido;
- i) Ensino Especial. (Decreto-Lei n.º 319/91:4390)

Do Decreto-Lei n.º 319/91 que introduz o conceito de *NEE*, baseado em critérios pedagógicos, é de salientar a alteração da escola regular devendo tornar-se mais abrangente, mas com preocupações do foro educativo, mais individualizada, com a finalidade de atender, personalizadamente, o maior número possível de alunos. No âmbito dos alunos com *NEE*, deveriam ser encontradas, na escola, as respostas educativas e os recursos necessários à sua especificidade, no que à aprendizagem diz respeito.

Nos anos que se seguiram entre 1991 e 2007 são regulamentadas uma série de Decretos-Leis, despachos e portarias, resultantes do acima citado Decreto-Lei n.º 319/91 que vieram executar e reforçar as políticas educativas com incidência na *Escola Inclusiva* dos alunos com *NEE*, promovendo uma filosofia de integração, bastante avançada em relação ao resto dos países europeus, faltando, porém, uma melhor eficiência organizativa do sistema e dos meios materiais e humanos essenciais à mesma.

Com a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008, o trabalho que se vinha efetuando nas escolas (resultante do Decreto-Lei n.º 319/91), no que diz respeito aos alunos com *NEE* e ao próprio conceito de *Escola Inclusiva*, sofreu profundas alterações devido à adoção da *CIF-CJ (Classificação internacional de funcionalidade, Incapacidade e saúde - Crianças e Jovens)*, como instrumento (quase exclusivo) para a avaliação de crianças e jovens no âmbito da *Educação Especial*.

No ano de 2008, dá-se a publicação do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro que:

- Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo, visando a criação de condições para a adequação do processo educativo às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social (art. 1.º:151).

O presente decreto define ainda o objetivo da *Educação Especial* como sendo:

- A inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida profissional e para uma transição da escola para o emprego das crianças e dos jovens com necessidades educativas especiais nas condições acima descritas (art. 1.º:151).

Neste mesmo ano, é legislado o Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. Neste decreto é possível ler-se que «a articulação e gestão curricular devem promover a cooperação entre os docentes do agrupamento de escolas ou escola não agrupada, procurando adequar o currículo às necessidades específicas dos alunos» (art. 43.º:2351).

No ano de 2008, é promulgada a Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio, trata-se da primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo. Assim, é possível ler-se uma nova redação do ponto 2, do art. 1.º:

- A Educação Especial tem por objetivos a inclusão educativa e social, o acesso e o sucesso educativo, a autonomia, a estabilidade emocional, bem como a promoção da igualdade de oportunidades, a preparação para o prosseguimento de estudos ou para uma adequada preparação para a vida pós-escolar ou profissional. (art. 1.º:2519).

No art. 31.º – A – Avaliação da utilização da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da OMS – é referido que:

- No final de cada ano letivo deve ser elaborado um relatório individualizado que incida sobre a melhoria dos resultados escolares e do desenvolvimento do potencial biopsicossocial dos alunos que foram avaliados com recurso à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde (art. 31.º:2521).

A *CIF-CJ* não é um instrumento de classificação, nem tem o propósito de atribuir um diagnóstico de doenças e deficiências ou perturbações similares, mas sim a exposição da situação de cada indivíduo dentro de uma sucessão de domínios, possibilitando identificar o seu perfil de funcionalidade e participação.

As crianças, adolescentes e jovens apresentam uma natureza e formas de funcionamento distintas dos adultos, visto manifestarem ambientes e áreas de

participação diferentes. Face à especificidade dos períodos da Infância e da adolescência, a Organização Mundial de Saúde elaborou e lançou em 2007 uma versão para crianças e jovens (*CIF-CJ*) que considera as particularidades dos distintos grupos etários e dos contextos mais importantes das crianças e jovens.

A *CIF-CJ* está dividida em duas partes. A primeira parte corresponde à funcionalidade e incapacidade, onde se inserem as componentes: a) Funções e Estruturas do Corpo e b) Atividades e Participação. A segunda parte, por sua vez, diz respeito aos fatores contextuais, onde se incluem os fatores ambientais e pessoais como se pode observar no quadro que se segue.

Relativamente à primeira parte correspondente à funcionalidade e incapacidade onde se incluem as *funções do corpo*, estas são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas). As *estruturas do corpo*, que também fazem parte desta primeira parte da *CIF-CJ*, são as partes anatómicas do corpo tais como: órgãos, membros e seus componentes. A *atividade* é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo, ou as limitações sentidas na realização desta. A *Participação* é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real. No que diz respeito à segunda parte, ou seja aos fatores contextuais, incluem-se os fatores ambientais e pessoais. Os *fatores Ambientais* constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem a sua vida. Os *Fatores Pessoais* são o histórico particular da vida e do estilo de vida de um indivíduo e englobam as características do indivíduo que não são parte de uma condição de saúde ou de uma condição relacionada com a saúde.

Cada componente contém diversos capítulos e domínios. Em cada domínio existem várias categorias e subcategorias que, por sua vez, representam as unidades de classificação. São utilizados códigos de identificação através de letras: “b” (de *body* para as Funções do Corpo), “s” (de *structure* para as Estruturas do Corpo, “d” (de *domain* para a Atividade e Participação) e “e” (de *environment* para os Fatores Ambientais). Os códigos da *CIF-CJ* só ficam completos e só têm sentido quando acompanhados pelos qualificadores (valores a atribuir de acordo com uma escala). Os qualificadores são códigos numéricos que especificam a extensão da funcionalidade ou incapacidade para cada categoria. Cada código é seguido de um ponto separador e de um, dois ou três dígitos, (capítulo, categoria e subcategorias, respetivamente) conforme o número de qualificadores.

É de salientar que Portugal foi um dos primeiros países a adotar a *CIF*, no plano educacional, já que este instrumento de classificação (pertencente à Família da *OMS* e reconhecido pelas Nações Unidas) já vinha sendo utilizado em diversos domínios sectoriais como a segurança social, o emprego, a economia, a política social, a saúde, entre outros. A *CIF* foi inserida na área da educação através do Decreto-Lei nº 03/2008 com o intuito de ser um instrumento precioso para o contributo da avaliação compreensiva das funcionalidades e capacidades dos alunos com *Necessidades Educativas Especiais*. Com efeito, a *CIF-CJ* não é um instrumento de classificação, nem tem o propósito de atribuir um diagnóstico de doenças e deficiências ou perturbações similares, mas sim a exposição da situação de cada indivíduo dentro de uma sucessão de domínios, possibilitando identificar o seu perfil de funcionalidade e participação.

Por conseguinte, o processo de avaliação dos alunos com *NEE*, tendo por referência a *CIF-CJ* é efetuado por uma equipa pluridisciplinar. A equipa pluridisciplinar é constituída pelos docentes constituintes do Departamento de *Educação Especial*, professores dos grupos disciplinares e turma (muitas vezes sem formação específica, mas com responsabilidades na elaboração do relatório técnico-pedagógico, recorrendo à *CIF-CJ*), não esquecendo os pais ou encarregados de educação. A equipa deverá ter ainda a participação, sempre que necessário, de elementos do serviço técnico-pedagógico de apoio aos alunos e profissionais de saúde (que pelas suas práticas académicas distintas não usam uma linguagem una e padronizada), apesar da insuficiência desses profissionais, das limitações de ordem geográfica e, por vezes, burocrática.

Por último, não existe uma unanimidade a nível nacional no que diz respeito à aplicação da *CIF-CJ* nas escolas, pelo facto de se valorizar uma abordagem médica em prejuízo de um enfoque educacional e a própria aplicação desta ferramenta de classificação estar associada à diminuição de alunos com *NEE*, uma vez que exclui todos os alunos que não apresentem dificuldades provenientes de situações clinicamente comprovadas ou deficiências de carácter permanente ou prolongado.

Resta salientar que o Decreto Legislativo Regional N.º 33/2009/M, de 31 de Dezembro estabelece o regime jurídico da Educação Especial, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na *RAM*, sendo aplicável nos estabelecimentos de educação e ensino e nas instituições de *Educação Especial* da *RAM* e constitui uma adaptação legislativa para a região do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de

Janeiro de 2008. Este Decreto Regional distingue-se, essencialmente, por não aplicar a *CIF-CJ* na região e por introduzir as atribuições dos Centros de Apoio Psicopedagógicos (*CAP*), existentes por Concelhos na *RAM*, como: Participar na definição de estratégias e metodologias a desenvolver e utilizar com alunos, cujas necessidades aconselhem intervenções específicas; Promover o acompanhamento social, psicológico e pedagógico às crianças e jovens com necessidades educativas especiais e respetivas famílias, quer em ambiente escolar, quer em ambiente sociofamiliar, nomeadamente no âmbito da intervenção precoce e/ou apoio domiciliário e, finalmente, Acompanhar e supervisionar a intervenção técnico-pedagógica dos elementos das equipas de *Educação Especial* e reabilitação afetos ao *CAP*, junto dos estabelecimentos de educação e ensino.

### 1.3 - O conceito de Necessidades Educativas Especiais

No passado, as conceções que a sociedade tinha em relação ao indivíduo com deficiência eram negativas, assumindo mesmo um carácter punitivo aos olhos do interior e exterior familiar, dando lugar à discriminação e à exclusão por parte da maioria das mentes de então, ainda bastante retrógradas.

Intervir junto de crianças portadoras de deficiência mental ou sensorial constituiu, ao longo de décadas, um trabalho ingrato e individual executado e desenvolvido por indivíduos que, por razões várias, acreditaram ser possível alterar o paupérrimo *status quo* existente e definiram o caminho da escolarização destas crianças, como escolha pessoal de vida, numa obsessão de entrega e dedicação à mudança.

Esta intervenção social implementou-se em instituições particulares ou da responsabilidade da Segurança Social, longe das instituições escolares regulares, supostamente, tuteladas pelo Ministério da Educação dos governos então vigentes, devido ao preconceito que constituía a inclusão e por não se acreditar que pudessem aceder à escolarização.

Segundo Gardou e Develay, (2005) já no século XII se iniciaram experiências pioneiras com a finalidade de possibilitar o acesso à educação de crianças portadoras de deficiência, quando, socialmente dela estavam afastados, por razões de várias ordens, tais como: a incompreensão e a ignorância dos agentes do sistema educativo ou o

preconceito da generalidade da sociedade. Felizmente, passos significativos foram sendo dados e a resistência à mudança de mentalidades instaladas sob o signo de um *modus operandi* diferenciador e absurdo, foram-se atenuando, resultando em pedagogias científicas evolutivas na área da Educação Especial, como o código Braille para a comunicação escrita, a Linguagem gestual para a comunicação oral, e a intervenção junto de crianças «especiais» e «diferentes» com *NEE*.

Atualmente, a pessoa com deficiência é vista de outra maneira. Comprovam-no os esforços que brotaram, essencialmente, a partir do final da década de setenta, com o objetivo de reconhecer e aceitar os indivíduos com *NEE* e torna-los parte integrante da sociedade, ao conceder-lhes a realização de funções sociais reconhecidas e profícuas.

O conceito de *Special Educational Needs* surge pela primeira vez no ano de 1978, no Reino Unido, através do Comité *Warnock* para a investigação, na sequência dos movimentos de integração escolar - emergentes em diversos países europeus, iniciando-se nos países nórdicos - considerando a escola regular responsável pelo desenvolvimento e execução de medidas e recursos educativos especializados em conformidade com as especificidades das dificuldades individuais de aprendizagem dos alunos em contexto escolar.

Ora, este mesmo comité que veio substituir a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência pelo termo Necessidades Educativas Especiais, passando a reger as crianças com necessidades por critérios pedagógicos e não por critérios puramente médicos, considerou que os objetivos definidos para a educação de crianças e jovens são idênticos para todos os alunos. A grande maioria dos alunos são possuidores de *NEE*, porém determinadas dificuldades podem ser consideradas maiores que outras, exigindo, por isso, medidas adicionais.

Neste sentido, as recomendações presentes no relatório do Comité *Warnock* e o conceito de *NEE* surgiram como noção chave da lei de Educação, do Reino Unido, no ano de 1980. Esta nova lei da Educação apresentava o conceito como considerando que uma criança ou jovem, demonstradora de apresentar dificuldades de aprendizagem, ter necessidade de um acompanhamento em *Educação Especial*, ou seja de medidas educativas especiais. Em Portugal e Espanha, a adoção desse mesmo termo para o contexto educacional deu-se, somente, no final da década de oitenta.

Na realidade, o conceito de *NEE* só foi adotado e redefinido em 1994, na Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), do qual Portugal fez parte dos noventa e dois países que a firmaram. Como caminho para uma *Escola Inclusiva*, a Declaração de Salamanca aponta para um compromisso visando pôr em prática O princípio fundamental das escolas inclusivas:

O princípio fundamental das escolas inclusivas consiste em todos os alunos aprenderem juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem. Estas escolas devem reconhecer e satisfazer as necessidades diversas dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos, através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respectivas comunidades. É preciso, portanto, um conjunto de apoios e de serviços para satisfazer o conjunto de necessidades especiais dentro da escola.» (Declaração de Salamanca, 1994: 11-12).

Esta Declaração abarca crianças portadoras de deficiências físicas e/ou motoras, com dificuldades de aprendizagem, sobredotadas, pertencentes a minorias étnicas ou culturais, desfavorecidas, marginais, sem-abrigo e todas as que apresentem problemas de ordem emocional. De acordo com as novas concepções sobre as *NEE* e o conceito de *Escola Inclusiva*, a Declaração de Salamanca considera ainda que:

Nas escolas inclusivas, os alunos com necessidades educativas especiais devem receber o apoio suplementar de que precisam para assegurar uma educação eficaz. A pedagogia inclusiva é a melhor forma de promover a solidariedade entre os alunos com necessidades educativas especiais e os seus colegas. A colocação de crianças em escolas especiais – ou em aulas ou secções especiais dentro duma escola, de forma permanente – deve considerar-se como medida excepcional, indicada unicamente para aqueles casos em que fique claramente demonstrado que a educação nas aulas regulares é incapaz de satisfazer as necessidades pedagógicas e sociais do aluno, ou para aqueles em que tal seja indispensável ao bem-estar da criança deficiente ou das restantes crianças (Op.cit:12).

Ainda segundo o mesmo documento desta conferência mundial, as alterações não deverão centrar-se, exclusivamente, na inclusão, mas constituir uma reforma educativa mais abrangente visando promover a qualidade educativa de todos os alunos sem exceção:

A maioria das mudanças necessárias não se relacionam unicamente com a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, antes fazem parte duma reforma educativa mais ampla que aponta para a promoção da qualidade educativa e para um mais eleva do rendimento escolar de todos os alunos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos acentuou a necessidade dum método de ensino centrado na criança, visando o sucesso educativo de todas elas. A adopção de sistemas mais flexíveis e mais versáteis, capazes de melhor atender às diferentes necessidades das crianças, contribuirá quer para sucesso educativo, quer para a inclusão. As directrizes



que se seguem focam os pontos que devem ser considerados na integração, nas escolas inclusivas, de crianças com necessidades educativas especiais. (Apud:21).

Para Bairrão, J. em *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais* (1998:12) introduz-se o referido conceito como abrangendo a totalidade dos: “Alunos que exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino/aprendizagem, não comuns à maioria dos alunos da mesma idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidades que se reflectem numa ou mais áreas de aprendizagem.”.

Deste modo, considera-se que o conceito de *NEE* abrange crianças, adolescentes e jovens que não acompanham o currículo dito habitual do ensino regular ou apresentam problemas de aprendizagem durante o seu percurso escolar, sendo necessária uma atenção especial, métodos e estratégias diferentes dos ordinariamente utilizados para os alunos do mesmo ciclo escolar, tornando-se por isso fundamental estabelecer adequações no processo educativo de acordo com a problemática do aluno e as suas necessidades específicas.

#### **1.4 - As percepções resultantes das representações sociais**

No ano de 1961 foi publicado por Serge Moscovici, o primeiro trabalho sobre a apropriação da teoria psicanalítica por parte de diferentes grupos sociais. Com a publicação do trabalho de Serge Moscovici, «inicia-se, o estudo das representações sociais originando uma “problemática específica: como é apropriada, transformada e utilizada pelo homem comum uma teoria científica e uma problemática mais geral: como se constrói um mundo significativo». (Serge Moscovici cit. por Vala, 2000:457).

O conceito de representação social começa a ganhar raízes e é mais tarde aprofundado e aplicado a diversas áreas como a saúde, a educação, o meio ambiente, entre outros.

Na opinião de Moscovici (1981:181), cit. por Carochinho (2009), as representações sociais são «um conjunto de conceitos, preposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação inter individual.», ou seja « são o equivalente na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum.» (Opcit). As representações sociais definem «tanto o estímulo quanto a resposta que evoca. Para

além de um simples guia para o comportamento, ela remodela e reconstitui os elementos do ambiente em que o comportamento se sucederá; dá a este seu significado e o integra a um sistema comportamental e relacional maior.» (Flath e Moscovici, 1983: 244)

Em suma, as representações sociais reproduzem um conjunto de ideias, um agrupado de explicações e transcrições. Esta reprodução começa, assim, a ser vista como uma realidade ou seja a percepção desta.

O principal objetivo da teoria da representação é explicar os fenómenos sociais a partir de uma perspetiva coletiva, sem perder de vista a individualidade. Os indivíduos e os grupos sociais exteriorizam a sua forma de pensar e explicar as situações sociais em que cooperam, de forma, a darem resposta às solicitações dos outros indivíduos ou grupos.

Segundo o Professor Jorge Vala (2000:457), «os indivíduos e os grupos sociais não se baseiam apenas a captar e a processar conhecimentos, conseguem também construir novos significados». Poder-se-á, assim, indagar que os sujeitos, e os grupos sociais para além de instruírem têm também capacidade de formar novos conceitos ou realidades. Estas representações são resultantes das vivências e experiências do indivíduo em particular e da relação do indivíduo com os outros e com o meio envolvente, fundando a sua maneira de interpretar e de agir.

Para Madeira (1998:239) «A representação social trás em si a história, na história particular de cada um», em suma, «nas variâncias da sua estrutura estão as particularidades de cada sujeito e, nas suas invariâncias, as marcas do sentido atribuído, por determinados segmentos ou grupos ou por sua totalidade, dado um objeto».(Opcit)..

Para uma melhor percepção do progresso de uma representação é fundamental que esta seja aceite na sociedade onde a mesma se desenvolve.

Para Moscovici (1981), cit. por Carochinho (2009:181), as representações sociais são: «um conjunto de conceitos, preposições e explicações criado na vida quotidiana no decurso da comunicação inter individual», ou seja, «são o equivalente na nossa sociedade, dos mitos e sistemas de crenças das sociedades tradicionais; podem ainda ser vistas como a versão contemporânea do senso comum» (Opcit).; exprimindo uma

relação de um sujeito com um objeto, que compreende uma ação de construção de modelização e de simbolização.

Segundo Carochinho (2009) a representação social de qualquer coisa ou de alguém é um processo sociocognitivo através do qual um actor social se reporta a um objeto. Esta conceção implica duas dimensões: *organização significativa do real* – forma do conhecimento socialmente elaborado e partilhado que remete para a organização significativa do real, e *orientação de condutas e das interações* – preenche uma função de conhecimento prático o que permite a orientação das condutas e interações do ator social.

As representações sociais são um produto das interações e dos fenómenos de comunicação no interior de um grupo social, refletindo a situação desse grupo.

Na figura que se segue, apresenta-se de forma sucinta as funções das representações sociais segundo Carochinho, (2009).

<b>Funções das Representações Sociais</b>	
<b>Organização significativa do real</b>	Refere-se à tomada de posição do indivíduo perante a sua perceção da realidade, que resulta na sua forma de ver e estar perante determinada representação com o intuito de dar sentido à realidade.
<b>De comportamento</b>	Tendo em conta as representações sociais adotadas pelo indivíduo, este apresenta um comportamento específico percecionado pelas mesmas.
<b>De comunicação</b>	Possibilita ao indivíduo a construção da sua própria realidade social, partilhando, debatendo e argumentando um conjunto de ideias consoante as representações sociais previamente defendidas pelo próprio.
<b>Diferenciação social</b>	A diversificação das representações sociais permitem diferenciar e identificar os indivíduos e os grupos sociais.

Figura 1 - Funções das Representações Sociais segundo Carochinho, (2009).

Na opinião de Almeida, (1995) é importante considerar que as representações sociais têm no seu dia-a-dia uma função social, sendo a sua função principal a distinção dos grupos sociais.

## 1.5 - As percepções dos professores

O objetivo capital da *Escola Inclusiva* é proporcionar a todos os alunos por igual, as condições necessárias para atingir o sucesso educativo, independentemente de possuírem, ou não, necessidades educativas especiais ou outras necessidades educativas que possam constituir uma barreira à aprendizagem. Para a prática da *Escola Inclusiva* muito têm colaborado os pedagogos e a psicologia, onde se inclui a social, que têm destacado o grau de importância das atitudes e comportamentos dos docentes na natureza e qualidade, bem como a postura social e relação pedagógica, influenciando, categoricamente, nos resultados escolares e sucesso educativo dos alunos.

Os docentes têm a responsabilidade de proporcionar um conjunto de estratégias e atividades aos seus discentes, visando como objetivo primordial o sucesso educativo dos alunos, no seu todo, inseridos nas diferentes turmas, quer sejam alunos com *NEE* ou não, conscientes da prática da *Escola Inclusiva*. Pressupõe-se, assim sendo, a valorização e o respeito pela individualidade do aluno, com as suas especificidades próprias, num processo de ensino-aprendizagem grupal - a turma, procurando o sucesso escolar e a integração social.

No entanto, e de acordo com Minke (1996), várias investigações revelaram que os docentes do ensino regular admitiram não se sentirem preparados para lidar com as crianças e jovens que evidenciam dificuldades de aprendizagem, questionando a eficácia de adaptações curriculares em contexto de sala de aulas.

Tal facto, deve-se as percepções de incapacidade que os professores, na generalidade, têm em laborar com determinadas problemáticas, e à ausência de recursos. A este propósito, Verdugo (1994, in Sil, 2004) menciona que a implementação de medidas através de normativos e legislativos não resolve esta problemática. A forma de lidar com os alunos por parte dos docentes, pode constituir um fator decisivo de influência na integração plena dos alunos. As percepções que os docentes possuem dos alunos alicerça-se na organização e gestão da sala de aula.

Segundo Rief & Heimburge (2000:13), a forma como o professor vê, entende e percebe o mundo, e interage com os alunos, influencia, claramente, o sucesso dos mesmos. Os docentes não deverão descurar as dificuldades dos seus alunos, devendo

assumir uma postura sensível de compreensão perante as dificuldades e inaptidões encontradas nos seus alunos. Na procura do sucesso escolar, os professores deverão, assim sendo, adequar as suas práticas pedagógicas e sociais às aptidões dos seus alunos.

## 1.6 - Construção Curricular de Educação Visual e Tecnológica

A Disciplina de *EVT* constitui uma área curricular que advém de duas componentes disciplinares, sendo estas: a componente de Educação Visual e a componente de Educação Tecnológica, possuindo conteúdos diversos e comuns a serem lecionados conjuntamente.

Esta conjugação torna-se uma realidade com a reforma curricular levada a efeito nos finais da década de 80, em que as duas disciplinas, Educação Visual e Trabalhos Manuais, existentes até então, se extinguem para se fundirem numa única disciplina, denominada de *EVT*.

Faziam parte da estrutura básica do *Currículo do Ciclo Preparatório* as disciplinas de *Educação Visual* e *Trabalhos Manuais* (Ferreira:2003), desde o ano de 1974/1975. No entanto as disciplinas de *Educação Visual* e *Trabalhos Manuais* extinguiram-se nas propostas de Reforma Curricular de 1988 (a da Comissão de Reforma do Sistema Educativo e a do grupo conduzido por Fausto da Silva), passando a haver uma disciplina designada de *Educação Visual e Manual* (Ferreira:2003). Das negociações e propostas, resultou a versão final em 1989 do plano curricular do 2º ciclo do Ensino Básico, não constando a área curricular de *Educação Visual e Manual*, mas sim a disciplina de *EVT* (Ferreira:2003).

A Reforma de Reorganização Curricular de 1989, que se mantém ainda em vigor, fez com que surgissem as áreas pluridisciplinares, onde se inclui *EVT*, como se constata no Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto: «Finalmente, organizam-se as várias componentes curriculares nas suas dimensões: humanística, artística, científica, tecnológica, física e desportiva, visando a formação integral do educando e a sua capacitação tanto para a vida activa quanto para a prossecução dos estudos» (Decreto-Lei nº 286/89:3630). Esta organização curricular é consolidada através do Decreto-Lei nº

6/2001, de 18 de Janeiro, e posteriormente pelo Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro.

A disciplina de EVT veio ocupar o espaço curricular das disciplinas de Educação Visual e de Trabalhos Manuais do ciclo básico anterior (Silva, 2007). Porém, tal não significa, que do ponto de vista conceptual, esta nova disciplina deva ser considerada como o resultado de uma mera adição das disciplinas de Educação Visual e de trabalhos Manuais (Rosmaninho, 2001; Morais, 2006; Alves, 2007; Martins, 2009). Pelo contrário, EVT é uma disciplina inteiramente nova que resulta de uma construção curricular integradora de duas componentes disciplinares: a componente de Educação Visual e a componente de Educação Tecnológica (Morais, 2006; Martins, 2009).

Segundo o programa da Direção Geral do Ensino Básico e Secundário a área curricular de *EVT* define-se como sendo:

Uma disciplina inteiramente nova, que parte da realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspectiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, e que não pretende fazer formação artística nem formação técnica, porque se situa deliberadamente na intersecção desses dois campos da actividade humana. Nessa intersecção, explora a expressão, a resolução de problemas e a relação dialéctica indivíduo/sociedade, em termos de avaliar e decidir para criar e fruir (DGEBS, Volume I, 1991:196).

Seguidamente apresentam-se as finalidades e objetivos traçados para a disciplina de *EVT*, tendo em conta o programa em análise da DGEBS de 1991, que ainda se mantém em vigor até ao presente ano de 2011/2012.

<b>Educação Visual e Tecnológica (EVT)</b>	
<b>Finalidades:</b>	<b>Objetivos gerais:</b>
<b>DESENVOLVER A PERCEPÇÃO</b>	Ser sensível às qualidades do envolvimento, dos objectos e dos materiais (qualidades formais, expressivas e físicas) mobilizando para isso todos os sentidos;
<b>DESENVOLVER A SENSIBILIDADE ESTÉTICA</b>	Analisar a adequação dos meios à ideia ou intenção expressas; Ser sensível ao valor estético de diferentes formas de expressão visual;
<b>DESENVOLVER A CRIATIVIDADE</b>	Utilizar intencionalmente os elementos visuais e as suas interações para o enriquecimento da expressão e da recepção de mensagens visuais;
<b>DESENVOLVER A CAPACIDADE DE COMUNICAÇÃO</b>	Interpretar e executar objectos de comunicação visual, utilizando diferentes sistemas de informação/representação (...); Assumir uma posição consciente e crítica em relação aos meios de comunicação

	visual;
<b>DESENVOLVER O SENTIDO CRÍTICO</b>	Compreender a influência dos factores estéticos, físicos, económicos, sociais, na determinação das formas dos objectos e do desenvolvimento;
<b>DESENVOLVER APTIDÕES TÉCNICAS E MANUAIS</b>	Usar utensílios, ferramentas e equipamentos em função dos fins para os quais foram concebidos e fabricados;
<b>DESENVOLVER O ENTENDIMENTO DO MUNDO TECNOLÓGICO</b>	Relacionar os aspectos positivos e negativos das implicações do progresso tecnológico; (...) Identificar progressos tecnológicos significativos;
<b>DESENVOLVER A CAPACIDADE DE INTERVENÇÃO</b>	Identificar indicadores visuais e tecnológicos de qualidade de vida, designadamente no âmbito da defesa do ambiente, da defesa do património cultural (erudito e popular) e da defesa do consumidor.

Figura 2 - Finalidades e objetivos da disciplina de *EVT* segundo DGEBS (1991, Volume I, 1991:198-200).

Em termos metodológicos, a disciplina de *EVT* centra-se na deteção e identificação de situações-problema por parte dos alunos. Num processo solicitador da aquisição dos conteúdos, serão projetadas um conjunto de atividades conducentes com os problemas, visando solucioná-los. Segundo a DGEBS (Volume I, 1991:202) «A situação inicial dará a estes conteúdos e actividades um sentido real, integrador das novas aquisições, num saber colectivamente construído e individualmente integrado.».

Conducente com a metodologia da disciplina de *EVT*, encontram-se Silva, Antunes, et.al. (1992:50), pois consideram que a resolução de problemas «poderá levar ainda à descoberta de novos interesses. Um problema tratado em grupo, poderá levar à formação de valores sociais e pessoais, nomeadamente ao respeito pelas diferenças e à auto-estima, pela importância da contribuição individual para um fim comum».

Segue-se uma figura dos conteúdos e resultados pretendidos face às indicações metodológicas específicas constantes no programa da disciplina de *EVT* segundo DGEBS (Volume II, 1991:15).

INDICAÇÕES METODOLÓGICAS ESPECÍFICAS	
<p>O que deve caracterizar um regime de comunicação democrático é, essencialmente, a abertura aos outros.</p> <p>A expressão mais elevada da capacidade de comunicação reside, talvez, em ser capaz de construir consensos (o meu «senso» com o teu «senso»).</p> <p>O que está em causa nesta ficha não é tanto a utilização das redes e meios audiovisuais como o próprio fenómeno da comunicação em si.</p>	
CONTEÚDOS	RESULTADOS PRETENDIDOS
<b>Problemática do sentido</b>	<p>Construir o hábito de escuta do outro, para tomar em conta as suas razões quando justificadas.</p> <p>Utilizar expressivamente os diversos elementos visuais (cor, representação do movimento, relações de grandeza das figuras, desenho das letras, etc.).</p>
<b>Codificações</b>	<p>Utilizar diversos códigos visuais (esboço e «vistas» do objecto projectado, mapas, esquemas, cores simbólicas, etc.).</p> <p>Reconhecer a importância da qualidade de expressão plástica (e até do rigor de execução) para que a comunicação se estabeleça.</p>
<b>Imagem na comunicação</b>	<p>Tomar consciência de que a imagem é um produto fabricado em ordem a determinadas intenções e não um equivalente do real.</p> <p>Tomar consciência dos mecanismos de manipulação da opinião pública através dos meios de comunicação de massa.</p> <p>Verificar que o estereótipo, na mesma medida em que facilita a comunicação, empobrece-a porque empobrece a percepção, a expressão e a criação.</p>

Figura 3 - Conteúdos e resultados pretendidos face às indicações metodológicas específicas constantes no programa da disciplina de *EVT* segundo DGEBS (Volume I, 1991:15).

Em suma, a disciplina de *EVT* visa contribuir para a formação de crianças e jovens, criativas, autónomas e participativas, desenvolvida em atividades que irão contribuir para a concretização de projetos, através de soluções que vão dar resposta a problemas encontrados em contexto de sala de aula e tendo em conta o meio envolvente, não descurando os processos artísticos, tecnológicos e estéticos.



## 1.7 - A organização das competências e as metas de aprendizagem de *EVT*

O documento do *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* surge com a finalidade de enunciar as competências consideradas essenciais. No entanto, de modo a que não se verificassem discrepâncias quanto ao “verdadeiro” significado de competência, ou seja, o sentido utilizado no *CNEB*, o *DEB* (2001) apresentou-se uma noção mais vasta de competência, que contemplasse conhecimentos, capacidades e atitudes e que pudesse ser compreendida como um “saber em Ação” ou “em uso”.

É de salientar, porém, que a disciplina de *EVT* não surge no índice das disciplinas elencadas no *CNEB*. Tal facto deve-se à separação entre a dimensão tecnológica e a dimensão da *Educação Visual*, não pertencendo mais ao corpo da *Educação Artística*, afirmando-se como uma área independente (Silva, 2007). Verifica-se, também no próprio *CNEB* uma salvaguarda referente a esta dissociação, pois é especificado que no 2º ciclo de escolaridade se produz um aprofundamento no campo da Educação Visual e que esta se associa à área Tecnológica, dando origem à disciplina de *EVT* (*DEB*, 2001).

Em cada uma das áreas *Educação Visual* e *Educação Tecnológica*, existem três eixos estruturantes. No que diz respeito à *Educação Visual* e para operacionalização e articulação dos três eixos, são enunciados dois domínios, são eles o domínio da comunicação visual e dos elementos da forma. Em cada um destes domínios surgem definidas as competências que os alunos deverão desenvolver ao longo dos três ciclos do ensino básico.

Relativamente à área da *Educação Tecnológica*, cada um dos três eixos ramifica-se em diversos domínios e, à semelhança da Educação Visual, em cada um dos domínios encontram-se delimitadas as competências que os alunos deverão desenvolver ao longo dos três ciclos do ensino básico.

Para um melhor entendimento da forma como se encontra estruturada a informação relativa à disciplina de *Educação Visual* e de *Educação Tecnológica* apresenta-se a seguinte tabela:

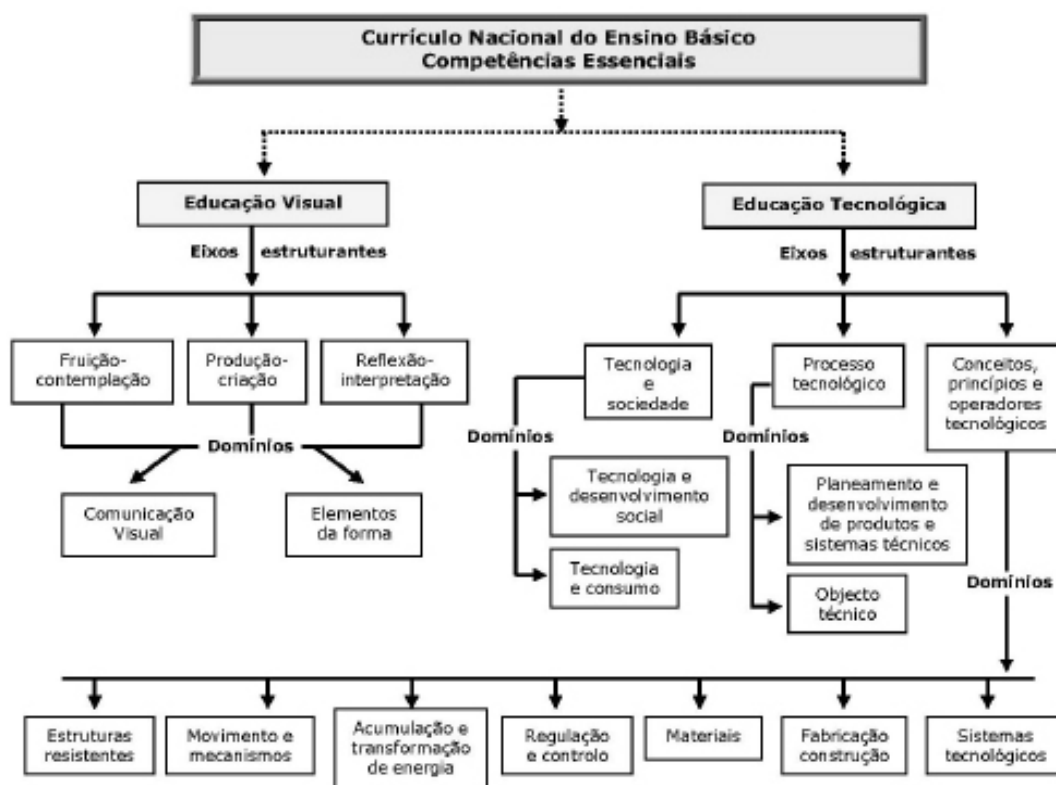


Figura 4 - Eixos estruturantes e respetivos domínios das competências a desenvolver ao longo do 2º ciclo de escolaridade em Educação visual e Educação Tecnológica (ME/CNEB/DEB:2001).

Nas duas áreas enunciadas, e após ramificação dos diferentes domínios e respetivas competências específicas, são expostas experiências de aprendizagem.

Perante tal estrutura, e em consonância com Rosmaninho (2001:101) cabe aos professores «fazer a integração destas duas áreas, definindo neste cruzamento, as competências específicas e as experiências educativas para a disciplina de Educação Visual e Tecnológica».

O Projeto *Metas de Aprendizagem* encontra-se integrado na estratégia, projetada pelo Ministério da Educação, para o desenvolvimento de um *Currículo Nacional do Ensino Básico e Secundário* (ME/DGIDC: 2010a). Segundo o ministério da educação, o projeto mencionado desenrolar-se-á, até 2013, envolvendo o acompanhamento da sua utilização por equipas de consultores curriculares. Encontram-se definidas para a disciplina de EVT 10 Metas Finais, sendo elas:

Meta Final 1) O aluno adquire uma linguagem específica através da observação e análise de formas visuais em diversos contextos (natureza, artes plásticas, objetos gráficos, televisão/vídeo, cinema, meios digitais, utensílios, edifícios, etc.)

Meta Final 2) O aluno relaciona e utiliza metodicamente, nas suas produções, materiais, técnicas e instrumentos.

Meta Final 3) O aluno utiliza a linguagem específica dos elementos de comunicação visual com intencionalidade expressiva.

Meta Final 4) O aluno reconhece, nas dimensões das formas naturais (natureza) e construídas (obra de arte e outras construções humanas), relações de proporção e de funcionalidade.

Meta Final 5) O aluno utiliza o desenho como meio de representação de ideias, invenção de formas, registo de observação e registo de formas geométricas;

Meta Final 6) O aluno representa em duas dimensões o espaço tridimensional recorrendo a diferentes propriedades das formas (espessura, cor, textura...) e às relações que estabelecem na composição;

Meta Final 7) O aluno reconhece a imagem como meio de comunicação.

Meta Final 8) O aluno utiliza as Tecnologias da Informação e Comunicação (ambientes digitais) para criar produtos gráficos estáticos e/ou dinâmicos

Meta Final 9) O aluno cria novos modos de apreciar o mundo envolvente e inventa soluções para os seus trabalhos;

Meta Final 10) O aluno analisa obras de arte e objetos utilitários, relacionando-as em diversos contextos: histórico, social, cultural, tecnológico e meio ambiente.

(ME/DGIDC: 2010a).

Segundo o projeto do Ministério da Educação (ME/DGIDC: 2010a), estas 10 metas de aprendizagem, são vistas como essenciais ao desenvolvimento de uma ação educativa que, logo a partir do 2º ciclo de escolaridade, propicie vivências de diferentes universos visuais.

Note-se que os eixos do *CNEB* passam a ser denominados, segundo o projeto do Ministério da Educação, *Metas de Aprendizagem*, de domínios e que estes se encontram subdivididos em um ou mais subdomínios. A cada subdomínio, excetuando o chamado de *Comunicação Visual e Processo Tecnológico*, corresponde uma Meta Final, ao longo do 2º ciclo de escolaridade, como se pode constatar.

Houve a preocupação de considerar a disciplina como um todo e não separadamente, Educação Visual e Educação Tecnológica, como ocorreu no *CNEB*, aquando da definição das competências para as Metas de Aprendizagem referentes à disciplina de *EVT*.

Por último, importa mencionar que, aquando da elaboração das Metas de Aprendizagem para a disciplina de *EVT*, foram tidas em consideração diversos documentos, tais como: as competências já mencionadas do *CNEB*, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, a Organização Curricular, o Programa de 1º ciclo Ensino Básico, nomeadamente o respeitante à Expressão plástica, o Programa de *EVT* no âmbito do Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, e o Ajustamento ao Programa de

Educação Visual. Em suma, o recurso aos documentos acima citados, teve como principal fim articular verticalmente as metas definidas para cada um dos níveis/ciclos de ensino (ME/ DGIDC, 2010a).

### **1.8 - O papel do professor na escola inclusiva.**

Atualmente, a Educação em Portugal é encarada segundo uma nova cultura escolar, a qual exige grandes mudanças, não só ao nível das estruturas, da adaptação dos conteúdos curriculares, das práticas pedagógicas, mas essencialmente ao nível das atitudes, papéis e modos de sentir do professor/educador. Daí que se verifique a necessidade de reconhecer o ato educativo como sendo social e a escola como um sistema social, capaz de promover a igualdade de oportunidades, através da satisfação dos interesses e necessidades de cada indivíduo.

É com o surgimento em Portugal do Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto que são legislados os vetores norteadores da *Educação Especial*, que se resumem aos direitos basilares à educação e à igualdade de oportunidades para todos os alunos, com *NEE* e sem *NEE*. O presente Decreto-Lei introduz o conceito de *NEE* baseado em critérios pedagógicos. É de salientar a alteração da escola regular, tornando-se esta mais abrangente com o objetivo claro de atender, personalizadamente, o maior número possível de alunos, mas com aprendizagens mais direcionadas e individualizadas tendo em conta as necessidades próprias de cada aluno, na globalidade da turma. No âmbito dos alunos com *NEE* e segundo este *DL*, a escola deve encontrar as respostas educativas e os recursos necessários à sua especificidade, no que à aprendizagem diz respeito.

Em substituição do Decreto-Lei n.º 319/91 surge o Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro, o qual vem decretar que sempre que os alunos manifestem «Necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo» (Capítulo III, art. 14.º - Plano Individual de Transição – ponto 1), cabe o dever à própria escola agregar ao *PEI* um *PIT*, tendo como primordial finalidade «promover a transição para a vida pós-escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional». (Opcit).

O envolvimento no processo educativo do aluno com *NEE* pressupõe a articulação entre professores especializados, ou seja os docentes de *Educação Especial* e os professores do ensino regular. Segue-se uma figura do papel do professor de *Educação Especial* no processo educativo do aluno com *NEE*, adaptado de GARCIA (1996) e SALEND (2001) in CORREIA, L. D. (2003:51)

<b>Papel do professor de Educação Especial no processo educativo do aluno com <i>NEE</i></b>
Familiarizar-se com os currículos e rotinas típicas de uma classe do ensino regular;
Colaborar com os professores do ensino regular, na planificação e implementação de currículos, estratégias e atividades destinados a todos os alunos, particularmente aos alunos com <i>NEE</i> ;
Estar disponível para prestar apoio generalizado a todos os alunos e individualizado aos alunos com <i>NEE</i> ;
Promover, entre os alunos da classe, a compreensão do que constitui a inclusão, assim como transmitirem informações acerca dos procedimentos correntes, no que respeita ao trabalho e à comunidade com alunos que apresentam <i>NEE</i> ;
Organizarem o plano educativo para alunos com <i>NEE</i> ao responsabilizarem-se por coordenar a implementação dos objetivos definidos para estes;
Identificar adaptações curriculares e instrucionais;
Traçar planos comportamentais;
Comunicar com os técnicos apropriados e com os membros da família;
Prestar a informação necessária sobre alunos específicos aos membros de equipa apropriados.

Figura 5 - Papel do professor de *Educação Especial* no processo educativo do aluno com *NEE*, adaptado de GARCIA (1996) e SALEND (2001) in CORREIA, L. D. (2003:51).

No entanto, é o professor do ensino regular que tem em contexto de sala de aula à sua responsabilidade o aluno com *NEE*, devendo envolver-se no processo educativo do aluno com *NEE*, para o sucesso da escola inclusiva, como se pode verificar na tabela que se segue, adaptada de GARCIA (1996) e SALEND (2001) in CORREIA, L. D. (2003:51).

<b>Papel do professor do ensino regular no processo educativo do aluno com <i>NEE</i></b>
Colaborar com técnicos de <i>Educação Especial</i> no sentido de traçar e implementar instruções/atividades para todos os alunos, particularmente para alunos com <i>NEE</i> ;
Funcionar como professor - base de todos os alunos;

Ser o primeiro responsável pela criação de um clima positivo na sala de aula para que todos os alunos, apresentando uma variedade de áreas fortes e necessidades, se sintam incluídos e produtivos;

Tomar conhecimento das áreas fortes e das necessidades de alunos com *NEE* que se encontram incluídos na sala de aula;

Prestar informação de forma regular e sistemática, aos técnicos de educação especial acerca dos currículos, actividades a realizar em cada unidade, trabalhos a realizar por cada aluno, regras na sala de aula e expectativas de cada aluno;

Contemplar uma variedade de estratégias instrucionais e de adaptações curriculares, de forma a melhorar a resposta às diferentes necessidades que os alunos com *NEE* apresentam;

Promover as relações sociais positivas entre todos os alunos da classe.

Figura 6 - Papel do professor do ensino regular no processo educativo do aluno com *NEE*, adaptado de GARCIA (1996) e SALEND (2001) in CORREIA, L. D. (2003:51-52).

Para que a articulação entre os professores seja eficaz pode delinear-se qual o papel que desempenha o professor de *Educação Especial* e o professor do Ensino Regular.

Uma verdadeira *Escola Inclusiva* implica uma atitude de respeito e coerência, com o reconhecimento da igualdade de direitos e, consequentemente, o reconhecimento positivo das diferenças. Pensar a Escola desta forma é reconhecê-la pela sua própria identidade, resultante dos seus poderes de autonomia e decisão, onde todos os agentes se encontram envolvidos e sobretudo comprometidos.

A *EVT* é, do ponto de vista da sua génese, uma área disciplinar de natureza interdisciplinar, ou seja, unificadora e integradora, como reforça Torres (1994 apud Pacheco:2001) definindo-a como sendo a fusão de diversificadas disciplinas numa só, onde as situações pedagógicas concretas e o carácter aberto e flexível do programa possibilitem aos professores de *EVT*, em interação com os alunos, seleccionar as técnicas de aprendizagem que mais auxiliem o desenvolvimento de atitudes e valores.

Na disciplina de *EVT*, os caminhos que irão conduzir à resolução da situação problema previamente identificado podem ser distintos, aliantes e eficazes, mas, em todos eles, é determinante a participação do aluno. O ponto de partida é sempre um problema, a resolver. O ponto de chegada é a sua resolução. Pelo meio, aparecem diferentes etapas que darão corpo. Para proporcionar meios de uma educação dirigida para o desenvolvimento pessoal e social, a disciplina de *EVT* possibilita desenvolver nos alunos com *NEE* em conjunto com alunos sem *NEE*, atitudes e valores como a autoconfiança, a

autonomia, os hábitos de trabalho, a sociabilização, o espírito de equipa, em suma uma correta aquisição de competências e formação sólida

A disciplina de *EVT* intervém através duma dupla abordagem estética e tecnológica, em diversas áreas do conhecimento. Esta deverá, pois, ser encarada como uma disciplina integradora de diferentes saberes, sendo o espaço da sala de aula, um local de descoberta e de criatividade onde, tendo em conta a importância dos conteúdos, da observação e da experimentação, se procura motivar os alunos para a realização de atividades que vão ao encontro dos seus interesses ou de situações e problemas por eles sentidos.

## Capítulo 2

### Enquadramento Empírico

---



## **Enquadramento Empírico**

---

Este segundo Capítulo será dedicado ao desenvolvimento empírico do trabalho, utilizando a metodologia quantitativa. Abordar-se-á, após a introdução à problemática e definição da questão de investigação, o levantamento de hipóteses com as respetivas variáveis e a definição de objetivos, para, posteriormente, definir o instrumento de investigação e enunciar o protocolo de recolha de dados.

## 2.1 - A Problemática e a questão de investigação

Segundo Quivy e Campenhoudt (2008) A problemática constitui a abordagem ou a perspetiva teórica que se decide adotar para efetuar o tratamento formulado pela pergunta de partida, ou seja é uma forma encontrada de interrogar os fenómenos estudados. A elaboração de uma problemática é uma operação realizada frequentemente em dois momentos, sendo estes, num primeiro momento a exploração da leitura (visando explorar as perspetivas teóricas, as quais subentendem as abordagens encontradas) e a efetuação do balanço dos problemas que ocorreram neste mesmo processo, evidenciando-se e comparando-se pressupostos e, por último, num segundo momento, proceder á atribuição de uma problemática, precisando-se a pergunta/questão de investigação.

Segundo os mesmos autores (idem, 2008:44):

A melhor forma de começarmos um trabalho de investigação em ciências sociais consiste em esforçar-se por enunciar o projecto sob a forma de uma pergunta de partida (...) para desempenhar correctamente a sua função (...) deve apresentar qualidades de clareza, de exequilidade e de pertinência.

Assim sendo, a pergunta de partida deverá apresentar-se como o fio condutor da investigação, pois torna-se, no percurso do trabalho, inequivocamente, a pergunta central da investigação.

O conceito de inclusão adotado na escola atual, mais do que o significado terminológico, depende, para a sua concretização plena, da perceção, atitudes e comportamentos da sociedade. O objetivo da *Escola Inclusiva* é a criação de um sistema educativo para

todos os alunos tendo em conta as necessidades e especificidades próprias de cada um, inseridos numa turma única, apesar de todas as crianças com *NEE* ou sem *NEE* aprenderem de forma distinta.

Um dos sustentáculos deste estudo foi a consulta de autores da especialidade referentes ao tema problematizado, a partir do qual foi estabelecido uma questão de investigação e encontrada a forma mais adequada para o tratamento da mesma.

Tendo em conta a problemática da *Escola para todos*, a inclusão dos alunos com *NEE* em turmas regulares e, ainda, a opinião, a formação, o conhecimento legislativo, a perceção e as atitudes do grupo disciplinar de *EVT* do 2º ciclo de escolaridade, colocou-se para o trabalho de investigação, a seguinte pergunta de partida/questão de investigação:

- Será que os professores e de *EVT* (2ºciclo) a lecionar na *RAM*, se sentem pedagogicamente preparados para a implementação do conceito de *Escola Inclusiva*?

Reconhecendo nos professores, tal como nos restantes agentes educativos pertencentes à comunidade educativa, um elemento fundamental para a atuação didático-pedagógico e relacionamento pessoal com alunos com *NEE*. O porquê da escolha da *RAM*, deve-se ao facto de o professor, que elabora o trabalho de investigação, lecionar desde o ano letivo 2002/2003 na zona sudeste da Madeira.

## 2.2 - Metodologia de investigação

Qualquer estudo, independentemente do tema em escolha, tem como incumbência o recurso a métodos e técnicas de investigação. No decorrer deste estudo, foram diversas as possibilidades metodológicas, no entanto a seleção recaiu na que pareceu mais adequada, ou seja, no que se refere ao estudo empírico, adotou-se a metodologia quantitativa.

Os métodos quantitativos são deveras interessantes e sedutores, do ponto de vista analítico, pois segundo Fernandes (1995), estes baseiam-se numa análise extensa

procurando sintetizar linhas genéricas de um aglomerado de documentos observados e examinados. Por sua vez, Huberman e Miles (1991:22), referindo-se, igualmente, a esses mesmos métodos, consideram que «permitem descrições e explicações ricas e solidamente fundadas em processos ancorados num contexto social, podendo respeitar-se a dimensão temporal, avaliar a causalidade local e formular explicações fecundas».

Estando em concordância com os autores mencionados, Fernandes, Huberman e Miles, a estratégia de investigação seguirá a observação quantitativa, utilizando o inquérito por questionário com repostas fechadas.

### 2.3 - Definição das hipóteses e variáveis

O Projeto de Investigação para a dissertação de mestrado recairá sobre o tema: *As percepções dos Professores de Educação Visual Tecnológica face à inclusão dos alunos com NEE*.

Resultante da temática problematizada, serão formuladas determinadas hipóteses com o intuito de poderem vir, ou não, a ser confirmadas ao longo da obtenção para o resultado da investigação.

Como afirma Tuckman (2001:95) «Uma hipótese é uma sugestão de resposta para o problema» ou seja as hipóteses não têm como pretensão fornecer respostas finais de uma qualquer investigação, mas sim estabelecer probabilidades hipotéticas, que poderão ser, ou não, coincidentes no decorrer da investigação, dependendo dos pressupostos verificados. Assim sendo, foram formuladas as seguintes hipóteses de trabalho:

Hipótese 1- A percepção dos professores de *EVT* da sua preparação técnico-pedagógica para trabalhar com alunos com *NEE* não depende da posse de formação na área da *Educação Especial*;

Hipótese 2- A experiência profissional dos professores de *EVT* está associada à dificuldade na implementação do conceito de *Escola Inclusiva*;

Hipótese 3- Os professores de *EVT* consideram que os recursos humanos e materiais no espaço escolar são importantes para o trabalho no desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Para Gil (1991), a variável é algo que poderá ser qualificado em duas ou mais categorias sendo, por sua vez, estas, classificadas consoante a sua utilização numa investigação.

Tendo em conta que as variáveis em estudo são qualitativas, ou seja, nominais e ordinais, a análise descritiva consistirá no cálculo de frequências absolutas e relativas. Para a análise inferencial será aplicado o teste do Qui-Quadrado visando averiguar a independência das variáveis (Pestana e Gageiro, 2005). Neste teste, os valores esperados para as células da tabela de contingência serão comparados com os respetivos valores observados para perceber a relação entre as variáveis. Se a diferença entre estes valores não for estatisticamente significativa, poderemos considerar que as variáveis são independentes, caso contrário rejeita-se a hipótese da independência.

## 2.4 - Definição dos objetivos

No projeto de investigação, procurar-se-ão obter respostas a uma série de questões, as quais se fundem na questão principal de investigação - já enunciada - no que à temática em análise diz respeito, definindo como objetivo primordial procurar identificar quais as atitudes e perceções dos Professores de *EVT* face à inclusão dos alunos com *NEE*.

Segundo o dicionário *Le Nouveau Petit Robert* (1993 :1292) a definição de objetivo surge entre as várias saídas possíveis, como sendo: «une description de la réalité (ou d'un jugement sur elle) indépendante des intérêts, des goûts, des préjugés de la personne qui la fait. ».

No decorrer da investigação em estudo será pretensão verificar as hipóteses determinadas, definindo-se, para isso, objetivos específicos, tais como:

1. Verificar se a preparação técnico-pedagógica, segundo a perceção dos professores de *EVT*, para trabalhar com alunos com *NEE*, está relacionada com a posse de formação na área da *Educação Especial*;
2. Recolher informações sobre o relacionamento pedagógico e/ou pessoal dos professores de Educação Visual e Tecnológica na implementação do conceito de *Escola Inclusiva*;
3. Identificar fatores que poderão constituir obstáculos à implementação do conceito de *Escola Inclusiva*;
4. Conhecer o grau de acordo ou de desacordo dos professores de *EVT*, face à temática da inclusão de alunos com *NEE*, em relação a aspetos tão diversos como: a existência de recursos humanos e materiais necessários, a aplicação das políticas educativas e inclusivas, as competências exigíveis da disciplina, a exigência da execução dos projetos da disciplina, o equipamento material tecnológico adequado em sala de aula, e a presença e auxílio transversal em repensar/adaptar estratégias de trabalho para os alunos com *NEE* na aula de *EVT*.

## 2.5 - Instrumento de investigação

No momento da seleção e escolha do instrumento de investigação, para a elaboração de um estudo, torna-se importantíssimo ter em consideração o que se pretende medir, não descurando as características específicas do instrumento, no respeitante à sua validade e fiabilidade, como também disponibilidade e acessibilidade.

A investigação que usa por instrumento o inquérito é um «dos instrumentos mais amplamente utilizados pelos sociólogos e psicólogos sociais» (Ghiglione e Matalon, 2001:1). Apesar de estar consciente de que este método possa trazer limitações quanto ao tipo de respostas a obter, ainda se apresenta como um processo de recolha de dados útil, eficaz e de evidente mérito.

Na ótica de Carmo e Ferreira (1998:123), «o que define um inquérito não é a possibilidade de quantificar a informação obtida mas a recolha sistemática de dados». O inquérito também é compreendido como sendo «uma das vias de acesso às racionalizações que os sujeitos fazem das suas escolas e das suas práticas» (Ferreira,

2003:194), indo, assim, ao encontro da temática do estudo e do pretendido utilizando a presente metodologia de investigação.

O questionário por inquérito é um instrumento com regras próprias assentando na elaboração, aplicação e respetivo tratamento dos dados. Cada uma das questões é inquirida aos diferentes auscultados em iguais circunstâncias e da mesma forma, procurando, deste modo, salvaguardar a fiabilidade e a objetividade do estudo pretendido.

As diversas questões que brotaram para o questionário por inquérito foram enunciadas seguindo uma sequência ordenada e lógica, não contendo repetições, ambiguidades e subjetividades. Só seguindo estes pressupostos é que as respostas colocadas aos vários inquiridos poderão ser comparáveis e quantificáveis através do tratamento estatístico.

O alicerce para a elaboração das questões a enunciar no questionário por inquérito advirá das consultas de autores e leituras preliminares relacionadas com as metodologias de investigação, bem como da formação académica e profissional e também da experiência do inquiridor do trabalho de investigação em análise, tanto na prática docente, como na compreensão do funcionamento da orgânica escolar. A conceção do questionário por inquérito terá em conta a temática em estudo e a ordenação de questões pertinentes colocadas de forma lógica e coerente.

O inquérito, dirigido aos professores de *EVT* de 2.º ciclo a exercer funções nas escolas básicas e secundárias pertencentes à *RAM*, terá como preocupação tentar identificar, compreender e analisar qual a formação e conhecimento legislativo na área da *Educação Especial* e quais as perceções, atitudes e opiniões deste grupo docente disciplinar face aos alunos com *NEE*.

A composição do inquérito iniciou-se por um primeiro grupo com cinco questões de âmbito pessoal e profissional, sucedendo-se um segundo com nove questões acerca da experiência profissional e formação na área da *Educação Especial*, seguindo-se um terceiro grupo, com três questões, referente ao relacionamento pedagógico e/ou pessoal dos professores de *EVT* na implementação do conceito de *Escola Inclusiva*. O último grupo contém dez afirmações acerca da problemática da inclusão, perfazendo um total de dezassete questões principais de resposta fechada.

O quarto e último grupo é constituído por dez itens que tem como pretensão auscultar as percepções dos professores de Educação Visual e Tecnológica face à temática da inclusão de alunos com *NEE*. A resposta a cada um dos itens é feita através de uma escala tipo Likert de 5, assim existem 5 tipos de respostas possíveis: 1 significa «totalmente em desacordo»; 2 significa «em desacordo parcialmente»; 3 significa «sem opinião formada»; 4 significa «de acordo parcialmente»; e 5 significa «totalmente de acordo».

Deste modo, considera-se que a opção por este instrumento de investigação se justifica pela adequação à intencionalidade deste estudo, ou seja com o inquérito por questionário. É pretensão do inquiridor recolher dados válidos e relevantes, confirmando ou infirmando as hipóteses e respetivas variáveis, previamente formuladas, com vista ao entendimento da questão de investigação proposta neste mesmo trabalho de investigação.

## 2.6 - Pré-teste

Para se conseguir atingir a versão final do questionário houve necessidade de recorrer à aplicação de um pré-teste, cuja finalidade consistiu na verificação da percutibilidade e objetividade das questões elaboradas para o questionário a aplicar junto do grupo disciplinar definido para o presente estudo académico procurando a redução máxima da ambiguidade e ilegibilidade.

Um pré-teste é o «ensaio do questionário em indivíduos não pertencentes à população do inquérito» (Lima, 2000: 38), daí se terem auscultado professores de distintas áreas disciplinares, que não os dos docentes alvo deste estudo.

Uma vez que não seria possível o esclarecimento de dúvidas no momento da inquirição, aquando da formulação das questões, existiu a preocupação de integrar diversos tipos de questões, tais como as de: carácter identificativo do inquirido, situação profissional, habilitações académicas e tempo de serviço, tendo sempre presente o anonimato e a confidencialidade, e também opiniões do inquirido acerca da educação inclusiva tendo



em conta os vetores da experiência profissional, académica, partindo da perceção dos mesmos.

Na aplicação do referido pré-teste foi executável apurar a compreensibilidade, clareza, o rigor, a relevância, e a adequação das questões, a dimensão do questionário, o tempo médio dispensado para o respondente e os resultados em termos de aborrecimento ou fadiga provocado pelos voluntários/inquiridos deste *pré-teste*.

O pré-teste foi aplicado e testado numa reduzida amostra de 11 professores. Da aplicação destas questões pôde-se auscultar a opinião positiva destes respondentes, uma vez que consideraram as perguntas transparentes, precisas e apropriadas à temática problematizada em estudo, os tópicos. Foram, também considerados relevantes e em número suficiente. O tempo disponibilizado para o preenchimento consistiu entre 15 a 20 minutos. Uma vez que os inquiridos para este pré teste eram da área de Educação Visual de 3.º ciclo sem experiência na área curricular de *EVT* do 2.º ciclo de escolaridade e nos seus distintos conteúdos programáticos e também da área de matemática e português, consideraram não estarem devidamente preparados para opinarem de forma válida em questões mais profundas da disciplina de *EVT*.

## 2.7 - Protocolo de recolha de dados

Para a aplicação do questionário por inquérito, foi, previamente pedida autorização à Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos – Direção regional da Educação, mais precisamente ao Diretor Regional de Educação, Dr. João Estanqueiro, e ao Diretor Regional de recursos Humanos e Administração Educativa, Dr. Jorge Morgado (em anexo A:106).

Por sua vez, a Secretaria Regional de Educação e Recursos Humanos – Direção regional da Educação, depois de verificação do pedido e análise do inquérito, autorizou a aplicação do questionário por inquérito nas escolas da *RAM*, no sentido de permitirem a distribuição do mesmo aos professores de *EVT* de 2º ciclo de escolaridade, dando conhecimento aos órgãos executivos das escolas do arquipélago através do processo 5.70/12 (em anexo B:109).

O inquérito por questionário foi elaborado via *online* através do «*Google Docs*», tendo sido enviado por correio eletrónico com a hiperligação da mesma, e confirmado por via telefónica, aos diretores dos Conselhos Executivos das escolas de 2º, 3º ciclos e Secundárias da RAM já conhecedores, através dos serviços da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos – Direcção Regional da Educação, da autorização para aplicação do questionário por inquérito nas escolas da RAM. Por sua vez, os órgãos executivos das escolas pertencentes à RAM que têm nas suas fileiras o 2º ciclo de escolaridade, depois de reunião de Conselho Pedagógico os delegados do grupo de EVT, grupo 240, das várias escolas, foram informados do pedido de colaboração para o preenchimento do inquérito por questionário, bem como do endereço da hiperligação do mesmo.

Por último, o inquérito por questionário contém, para além de nota introdutória, e apresentação do inquiridor e objetivo do estudo, a hiperligação que dará acesso ao questionário, bastando, depois de devidamente preenchido, pressionar em "enviar" para o submeter. Sendo garantindo o anonimato e confidencialidade dos respondentes, agradecendo-se, finalmente, a colaboração dispensada.

## 2.8 - Limitações do estudo

Por mais credível, inovador, rigoroso e ambicioso, que seja o investigador, uma investigação pecará sempre pela existência de determinadas limitações, pois só com esta constatação se poderão realizar as devidas reflexões e consequentes ilações, que poderão traçar novos caminhos para novas linhas de investigação.

No que se refere ao estudo empírico, adotando-se a estratégia de investigação que seguiu a observação quantitativa, utilizando o inquérito por questionário com repostas fechadas, constatou-se que dos docentes convidados a preencher o questionário, houve um número reduzido que não prestou a sua preciosa colaboração, pois verificou-se que alguns professores não procederam ao preenchimento do mesmo, apesar do envio «online» por correio eletrónico, com respetiva hiperligação e confirmação por via telefónica, aos diretores dos Conselhos Executivos das escolas de 2º, 3º ciclos e Secundárias da RAM já conhecedores, através dos serviços da Secretaria Regional da

Educação e Recursos Humanos – Direcção Regional da Educação, da autorização para aplicação do questionário por inquérito nas escolas da *RAM*.

O inquérito por questionário permite ao autor da investigação empírica recolher respostas mediante questões precedentemente fabricadas, exatamente iguais para a totalidade dos inquiridos. Porém, tal constatação poderá revelar-se um inconveniente no caso do inquirido fazer uma interpretação das perguntas nada coincidente com o pretendido pelo investigador, devido a razões várias, tais como por exemplo: a incompreensão do perguntado e a possível falta de autenticidade dos participantes.

A nova revisão curricular apresentada pelo Ministério da Educação e Ciência a 26 de Março de 2012, para entrar em vigor, já, no ano letivo de 2012/2013, vem aniquilar a disciplina de *EVT* no currículo do 2.º ciclo do ensino básico, sendo substituída pelas disciplinas de Educação Visual e de Educação Tecnológica. Esta separação vem desmembrar a génese única da disciplina, o par pedagógico, facilitadora do ensino diferenciado em sala de aula, tendo em conta as particularidades próprias desta área curricular, e, por último, ignorar o investimento na formação e trabalhos de investigação académicos e científicos efetuados no campo desta área disciplinar.

Consciente das limitações apresentadas, o estudo académico, no entanto, proporciona informações relevantes acerca do modo como os professores de *EVT* a lecionar em escolas da *RAM*, no ano letivo de 2011/2012, percecionam a inclusão de alunos com *NEE* na escola e em contexto de sala de aula; Averiguação da formação dos professores de *EVT* na área da *Educação Especial*; Identificação dos fatores que poderão constituir obstáculos à implementação do conceito de *Escola Inclusiva*, informações pertinentes sobre o relacionamento pedagógico e/ou pessoal dos professores de *EVT* na implementação do conceito de *Escola Inclusiva*; Conhecimento do grau de acordo ou de desacordo dos professores de *EVT*, face à temática da inclusão de alunos com *NEE*, em relação a aspetos tão diversos como: a existência de recursos humanos e materiais necessários, a aplicação das políticas educativas e inclusivas, as competências exigíveis da disciplina, a exigência da execução dos projetos da disciplina, o equipamento material tecnológico adequado em sala de aula, e a presença e auxílio transversal em repensar/adaptar estratégias de trabalho para os alunos com *NEE* na aula de *EVT*.

## Capítulo 3

### **Apresentação e Análise dos Resultados**

---

## **Apresentação e Análise dos Resultados**

---

Neste Capítulo efetuar-se-á a apresentação e análise dos dados pessoais dos professores de *EVT* inquiridos, bem como a experiência e formação adquirida na área da *Educação Especial*, dificuldades sentidas face à inclusão dos alunos com *NEE* e, por último, as opiniões relativas à inclusão dos alunos com *NEE*.

### 3.1 - A amostragem

Segundo Fernandes (1995:172), a amostragem baseia-se na escolha das pessoas a inquirir, caracterizando o conjunto da população em estudo, ou seja: «Consiste em combinar as categorias para a definição do modelo de sondagem e atribuir uma cota a cada entrevistador ao serviço do inquérito tendo em conta as características do modelo em causa».

O processo para se chegar ao conceito da amostra denomina-se por amostragem. Neste capítulo, far-se-á a caracterização da amostra devidamente inserida no seu contexto, e ainda enunciar os procedimentos utilizados para a recolha de dados efetuando a análise dos mesmos. No que diz respeito à metodologia científica, esse processo deve conter determinados requisitos de forma a assegurar a validade dos resultados e a possibilidade dos mesmos serem estendidos a uma parte específica da população. Para a execução do estudo, foi utilizada uma «*amostra de conveniência*» (Gall, Borg e Gall, 1996) constituída pelos professores de *EVT* que lecionam nas escolas básicas e secundárias da *RAM*, no ano letivo 2011/2012. Escolha essa que se deve ao facto do investigador trabalhar profissionalmente nesta mesma área geográfica.

### 3.2 - Caracterização do contexto geral da amostra

A seleção da amostra para o estudo de investigação incidiu nas escolas básicas de 2º e 3º ciclos e secundárias da *RAM*, num total de 27 escolas públicas, ou seja:

- No Concelho de Calheta, a Escola Básica e Secundária da Calheta e a Escola Básica 123/PE Professor Francisco M. S. Barreto;
- No Concelho de Câmara de Lobos, a Escola Básica 2/3 Torre, a Escola Básica e Secundária Dr. Luís, a Escola Básica 2/3 do Curral das Freiras e a Escola Básica 2/3 do Estreito de Câmara de Lobos;
- No Concelho do Funchal, Escola Básica 2/3 Bartolomeu Perestrelo, a Escola Secundária Dr. Ângelo A. Silva, a Escola Básica dos 2º e 3º ciclos dos Louros, a Escola Básica 2/3 de Santo António, a Escola Básica e Secundária Gonçalves Zarco, a Escola Básica 2º e 3º ciclos Dr. Horácio Bento Gouveia e a Escola Básica 2/3 São Roque;
- No Concelho de Machico, a Escola Básica 2/3 do Caniçal, a Escola Básica e Secundária de Machico e a Escola Básica 123 do Porto da Cruz;
- No Concelho da Ponta do Sol, a Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol;
- No Concelho do Porto Moniz, a Escola Básica e Secundária do Porto Moniz;
- No Concelho do Porto Santo, a Escola Básica e Secundária Professor Dr. Francisco de Freitas Branco;
- No Concelho da Ribeira Brava, a Escola Básica 2/3 Cónego João J. G. Andrade e a Escola Básica e Secundária Padre Manuel Álvares;
- No Concelho de Santa Cruz, a Escola Básica 2/3 Dr.º Alfredo F. Nóbrega Júnior, a Escola Básica 2/3 Caniço e a Escola Básica e Secundária de Santa Cruz;
- No Concelho de Santana, a Escola Básica e Secundária Bispo D. M. F. Cabral e a Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclo de S. Jorge;
- No Concelho de São Vicente, a Escola Básica e Secundária D. Lucinda Andrade.

Foram envolvidos no questionamento um número vasto de inquiridos (136 dos quais 104 colaboraram) correspondentes aos docentes de *EVT* a lecionar no 2º ciclo de escolaridade das escolas públicas da *RAM*, para a obtenção de respostas, tendo em conta a temática em análise, que após a sua interpretação serão generalizadas.

### 3.3 - Caracterização da Amostra

A totalidade dos elementos da amostra exercem a sua atividade profissional em escolas públicas de ensino regular - escolas básicas de 2º e 3º ciclo e secundárias da *RAM*.

Dos professores inquiridos, prevalecem, ligeiramente, os elementos do sexo feminino em relação ao sexo masculino, estando distribuídos por uma diversidade de habilitações académicas distintas, destacando-se a Licenciatura em Ensino Básico, Variante Educação Visual e Tecnológica, fundamentalmente, apesar de surgirem também outras licenciaturas, tais como: Licenciatura em Arquitetura, Licenciatura em Artes Plásticas / Pintura, Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas e Licenciatura em Design e Projectão.

Os inquiridos em análise pertencem a uma população adulta maioritariamente jovem situando-se essencialmente na faixa etária entre os 31 e os 40 anos. A grande parte dos docentes questionados possui 10 a 20 anos como tempo de serviço e estão a lecionar em regime de contratação.

### **3.4 - Recolha de Dados**

O questionário foi devidamente preparado tendo em conta o público-alvo a que se destinava – os professores de *EVT* a exercer funções nas escolas da *RAM* – tendo sido distribuído via correio eletrónico, através da hiperligação <https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dHZObklyVzVINFNWVGwwV1h3RExULWc6MQ> e depois de aberta a janela, face a cada questão, carregar na opção que se adequa à situação e/ou que melhor corresponde à opinião do inquirido. No final do questionário, o docente auscultado terá, apenas, que aceder à opção «Enviar» para o submeter.

A sua aplicação – incluindo todo o processo burocrático da fase inicial, já descrito no capítulo 2 denominado de enquadramento empírico, mais precisamente no ponto 2.6 – protocolo de recolha de dados, até à recolha dos dados finais - decorreu desde o início de Abril até 23 de Junho.

Os questionários preenchidos *online* enviados por correio eletrónico, com respetiva hiperligação, a mais de uma centena de docentes do 2º ciclo de escolaridade, mais precisamente aos docentes que lecionam a disciplina de *EVT*. No final, totalizaram-se 104 questionários preenchidos no formulário criado para o preenchimento do inquérito por questionário e introduzidos no respetivo ficheiro de dados no «Google Docs».



Procedeu-se, depois, à recolha de dados. Esta etapa de tratamento dos dados consistiu na identificação dos dados da totalidade dos inquiridos e a transcrição de informações ponderando a organização da base de dados para cada uma das três hipóteses, previamente, formuladas e respetivas variáveis nominais e ordinais.

Posteriormente utilizou-se o programa estatístico «SPSS» para Windows 2007, versão *Home*. Seguidamente transferiram-se os dados do «Word Docs» para formato tabela de «Excel» e através da opção «copiar a pasta» foram inseridos no ficheiro do SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) versão 18 para Windows.

### 3.5 - Análise de Dados

Como já foi anteriormente mencionado, procedeu-se a uma pesquisa empírica, procurando não encaminhar este estudo para um rumo pouco claro e distorcido da realidade acerca da problematização da questão de investigação: Será que os professores de *EVT* (2ºciclo) a lecionar na *RAM*, se sentem pedagogicamente preparados para a implementação do conceito de *Escola Inclusiva*?

#### 3.5.1 - Caracterização dos participantes (Grupo I)

	N	%
Feminino	67	64,4
Masculino	37	35,6
Total	104	100,0

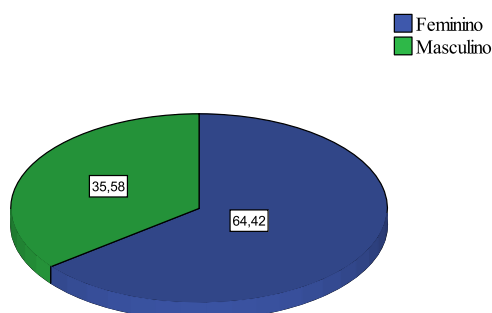


Tabela 1 - Universo da amostra em função do género.

Num total de 104 inquiridos, que representam o objeto de estudo do presente trabalho académico, 67 dos quais são do género feminino (64,4%) e 37 são do género masculino (35,6%), verifica-se, assim sendo, uma ligeira prevalência do sexo feminino.

	N	%
Inferior a 30 anos	3	2,9
De 31 a 40 anos	80	76,9
De 41 a 50 anos	19	18,3
Superior a 50 anos	2	1,9
Total	104	100,0

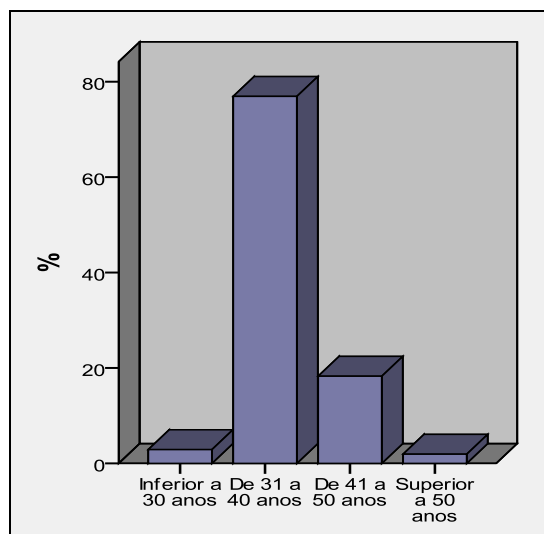


Tabela 2 - Universo da amostra em função da idade.

Relativamente à idade, os inquiridos em análise situam-se, maioritariamente, na faixa etária entre os 31 a 40 anos (76,9%), sendo uma população adulta maioritariamente jovem.

	N	%
Inferior a 10 anos	33	31,7
De 10 a 20 anos	62	59,6
Superior a 20 anos	9	8,7
Total	104	100,0

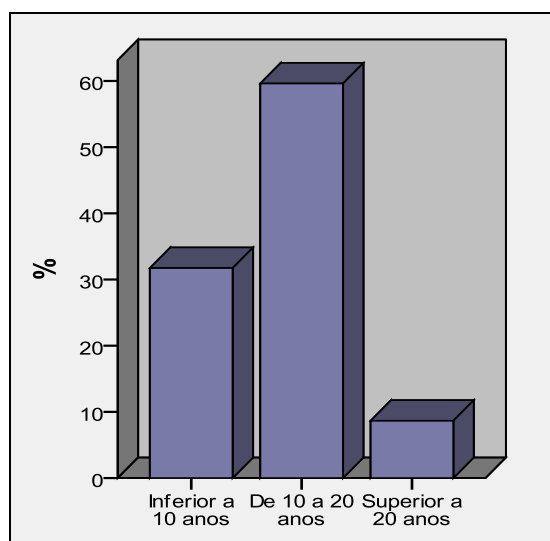


Tabela 3 - Universo da amostra em função do tempo de serviço.

Em relação ao tempo de serviço dos professores inquiridos, no universo da amostra, constata-se que mais de metade, ou seja 62 dos docentes de *EVT* da *RAM* possui entre 10 a 20 anos (59,6%). Apresentando-se 31,7% de professores com um tempo de serviço inferior a 10 anos e apenas 8,7% com tempo de serviço superior a 20 anos.

	N	%
Professor Contratado	54	51,9
Professor de Quadro de Escola	26	25,0
Professor de Quadro de Zona Pedagógica	24	23,1
Total	104	100,0

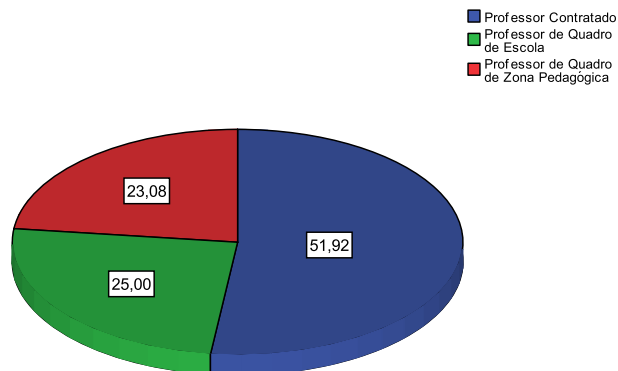


Tabela 4 - Universo da amostra em função da categoria profissional.

Quanto à categoria profissional, verifica-se que mais de metade da amostra revela ser professor contratado (51,9%) e que os restantes se distribuem por professores de Quadro de Escola (25,0%) e de Quadro de zona Pedagógica (23,1%).

	N	%	% Válida
Licenciatura + Pós Graduação em Ensino de Educação Visual e Tecnológica	2	1,9	2,0
Licenciatura em Arquitetura	1	1,0	1,0
Licenciatura em Artes Plásticas/Pintura	8	7,7	8,0
Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas	2	1,9	2,0
Licenciatura em Design e Projecção	10	9,6	10,0
Licenciatura em Ensino Básico - Variante Educação Visual e Tecnológica	76	73,1	76,0
Licenciatura em Ensino Básico - Variante Educação Visual e Tecnológica+Pós-Graduação	1	1,0	1,0
Total	100	96,2	100,0
Omissos	4	3,8	
Total	104	100,0	

Tabela 5 - Universo da amostra em função das habilitações académicas.

Relativamente às habilitações académicas dos professores que constituem a nossa amostra, podemos verificar que a maioria é detentor de uma Licenciatura em Ensino

Básico, Variante de Educação Visual e Tecnológica (76,0% dos respondentes). Acresce ainda que 4 professores (3,8%) não responderam a este item.

### 3.5.2 - Experiência e Formação dos Professores de *Educação Visual e Tecnológica* na área de *Educação Especial* (Grupo II)

	N	%
Sim	6	5,8
Não	98	94,2
Total	104	100,0

Tabela 6 - Universo da amostra em função da formação na área da *Educação Especial*.

De acordo com os dados recolhidos, a grande maioria destes professores (94,2%) não possui formação na área da *Educação Especial*.

	N	%
Sim	6	5,8
(Especialização em EE no domínio cognitivo e motor)		
Não	98	94,2
Total	104	100,0

Tabela 7 - Universo da amostra em função do domínio da formação na área da *Educação Especial*.

Foi ainda possível constatar que o domínio cognitivo e motor foi o único domínio em que os professores (5,8%) receberam formação na área da *Educação Especial*.

De acordo com os dados recolhidos, a grande maioria destes professores (94,2%) não possui formação na área da *Educação Especial*. Foi ainda possível constatar que o domínio cognitivo e motor foi o único domínio em que os professores (5,8%) receberam formação na área da *Educação Especial*.

	N	%
Sim	102	98,1
Não	2	1,9
Total	104	100,0

Tabela 8 - Universo da amostra em função da lecionação em turmas onde estão inseridos alunos com *NEE*.

Apesar de a maioria destes professores não terem formação na área da *Educação Especial*, a quase totalidade destes (98,1%) leciona ou já lecionou em turmas onde estão inseridos alunos com *NEE*.

	N	%
Motor	13	12,5
Cognitivo	74	71,2
Cognitivo e motor	36	34,6
Surdez	12	11,5
Problemas de visão	21	20,2
Multideficiência	26	25,0
Défice de atenção com hiperatividade	86	82,7
Dificuldades específicas de aprendizagem	66	63,5

Tabela 9 - Universo da amostra em função das problemáticas dos alunos com *NEE*.

As problemáticas, que foram apontadas com maior frequência pelos professores que lecionaram nestas turmas, foram o défice de atenção com hiperatividade (82,7%), o défice cognitivo (71,2%) e as dificuldades específicas de aprendizagem (63,5%).

		(Tabela 10) Sente-se preparado para trabalhar com alunos com Necessidade Educativas Especiais ( <i>NEE</i> )?		
		Não	Sim	Total
(Tabela 6) Possui formação no âmbito da <i>Educação Especial</i> ?	Sim	N	2	4
		%	33,3	66,7
	Não	N	21	76
		%	21,6	78,4
Total	N		23	80
	%		22,3	77,7

Tabela 10 - Universo da amostra em função da preparação técnico-pedagógica para trabalhar com alunos com *NEE*.

A primeira hipótese é: A percepção dos professores de *EVT* da sua preparação técnico-pedagógica para trabalhar com alunos com *NEE* não depende da posse de formação nesta área.

Com base nos dados recolhidos, podemos verificar que a maioria destes professores se sente preparado para trabalhar com alunos com *NEE* (77,7%). Constatase ainda que 66,7% dos professores com formação no âmbito da *Educação Especial* se sente preparado para trabalhar com estes alunos e que 33,3% dos professores que possuem este tipo de formação não se sentem preparados.

Para verificar se estas duas variáveis são independentes, foi levado a cabo o teste do Qui-Quadrado. Os resultados levam-nos a concluir que, efetivamente, não se rejeita a independência ( $\chi^2_{(1)}=0,445$ ;  $p=0,505$ ), confirmando a Hipótese 1.

	N	%
Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008	29	27,9
Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio de 2008	33	31,7
Decreto Legislativo Regional n.º33/2009/M de 31 de Dezembro de 2009	83	79,8
Despacho Normativo nº4/2010 de 18 de Novembro de 2010	30	28,8

Tabela 11- Universo da amostra em função do conhecimento dos principais normativos legais que regulam a *Educação Especial*.

No que diz respeito ao conhecimento dos principais normativos legais que regulam a *Educação Especial*, podemos observar que o Decreto Legislativo Regional n.º33/2009/M de 31 de Dezembro de 2009 é o mais apontado pelos professores de *EVT* da presente amostra (79,8%). Os restantes normativos foram também indicados, embora em percentagem bastante menor.

	N	%	% Válida
Não	48	46,2	46,6
Sim	55	52,9	53,4
Total	103	99,0	100,0
Omissos	1	1,0	
Total	104	100,0	

Tabela 12 - Universo da amostra em função da aptidão para a colaboração na elaboração do *PEI*.

	N	%	% Válida
Não	6	5,8	5,8
Sim	97	93,3	94,2
Total	103	99,0	100,0
Omissos	1	1,0	
Total	104	100,0	

Tabela 13 - Universo da amostra em função das medidas definidas no *PEI*.

Pode observar-se da análise da Tabela 12 que, aproximadamente, metade dos inquiridos se considera preparado para colaborar na elaboração do *PEI* (52,9%), destacando-se também na Tabela 13 que, a grande maioria (94,2% dos respondentes) é da opinião que a aplicação das medidas definidas neste programa é favorável ao sucesso educativo dos alunos com *NEE*.

### 3.5.3 - Dificuldades dos professores de *Educação Visual e Tecnológica* face à inclusão dos alunos com *NEE* (Grupo III)

		(Questão 14) Na sua prática docente, vivencia dificuldades de relacionamento pedagógico e/ou pessoal com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?		
		Sim	Não	Total
(Tabela 3) Tempo de serviço	Inferior a 10 anos	N 13	20	33
		% 39,4	60,6	100,0
	De 10 a 20 anos	N 24	38	62
		% 38,7	61,3	100,0
	Superior a 20 anos	N 3	6	9
		% 33,3	66,7	100,0
Total		N 40	64	104
		% 38,5	61,5	100,0

Tabela 14 - Universo da amostra em função das dificuldades de relacionamento pedagógico e pessoal com alunos de *NEE*.

A segunda hipótese é: A experiência profissional dos professores de *EVT* está associada à dificuldade na implementação do conceito de *Escola Inclusiva*.

Na Tabela 14, é observável que 38,5% dos inquiridos afirma vivenciar dificuldades de relacionamento pedagógico e/ou pessoal com alunos com *NEE*, na sua prática docente. Constata-se, ainda, que, a percentagem de inquiridos que vivencia estas dificuldades é

semelhante em cada um dos intervalos de tempo de serviço considerados (39,4% para menos de 10 anos de serviço, 38,7% para 10 a 20 anos de serviço e 33,3% para mais de 20 anos de serviço). Assim, a independência destas duas variáveis não foi rejeitada pelos resultados do teste do Qui-Quadrado ( $\chi^2_{(2)}=0,114$ ;  $p=0,945$ ), não confirmando a segunda hipótese delineada para este estudo.

	N	%	% Válida
Técnico-Pedagógico	32	80,0	88,9
Profissional	2	5,0	5,6
Pessoal	2	5,0	5,6
Total	36	90,0	100,0
Omissos	4	10,0	
Total	40	100,0	

Tabela 15 - Universo da amostra em função tipo de dificuldades vivenciadas com alunos de NEE.

As dificuldades de relacionamento com alunos com *NEE* na prática docente dos inquiridos foram vivenciadas essencialmente ao nível técnico-pedagógico (88,9% dos respondentes). Verificamos ainda que 10,0% dos 40 inquiridos que afirmaram vivenciar dificuldades não especificaram a que nível.

	N	%
Preconceito da comunidade educativa	42	40,4
Ausência de uma equipa técnico-pedagógica de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	12	11,5
Insuficiência de docentes de <i>Educação Especial</i> em contexto escolar	47	45,2
Falta de articulação com o(a) docente de <i>Educação Especial</i>	16	15,4
Insuficiência de equipamento didático -pedagógico ajustado à realidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)	91	87,5
Barreiras arquitetónicas	66	63,5

Tabela 16 - Universo da amostra em função de fatores que dificultam a implementação do conceito de *Escola Inclusiva*.

A insuficiência de equipamento didático-pedagógico ajustado à realidade dos alunos com *NEE* e as barreiras arquitetónicas foram os fatores que dificultam a implementação do conceito de *Escola Inclusiva* assinalados por uma maior percentagem de inquiridos (87,5% e 63,5%, respetivamente). É de referir ainda a insuficiência de docentes de *Educação Especial* em contexto escolar e o preconceito da comunidade educativa, que



foram apontados por uma percentagem considerável de docentes (45,2% e 40,4%, respetivamente).

A terceira hipótese é: Os professores de *EVT* consideram que os recursos humanos e materiais no espaço escolar são importantes para o trabalho no desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Esta hipótese foi confirmada com base nos resultados anteriores, sendo de realçar o equipamento didático-pedagógico ajustado à realidade dos alunos com *NEE*, os fatores arquitetónicos, os docentes de *Educação Especial* no contexto escolar e a atitude da comunidade educativa em geral.

### 3.5.4 - Opiniões relativas à Inclusão dos alunos com *NEE* (Grupo IV)

	Totalmente em desacordo		Em desacordo parcialmente		Não tenho opinião formada		De acordo parcialmente		Totalmente de acordo	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1- A escola está preparada com recursos humanos e materiais adequados ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.	37	35,6	52	50,0	1	1,0	14	13,5	0	0,0
2- Os alunos com <i>NEE</i> deveriam permanecer no ensino regular, mas em salas de apoio.	40	38,5	37	35,6	4	3,8	18	17,3	5	4,8
3- A inserção dos alunos com <i>NEE</i> numa turma de ensino regular desenvolve na comunidade educativa atitudes e valores face à inclusão.	0	0,0	4	3,8	4	3,8	19	18,3	77	74,0
4- Os alunos com <i>NEE</i> integrados numa turma de ensino regular têm acesso a um currículo mais vasto.	2	1,9	10	9,6	4	3,8	29	27,9	59	56,7
5- A atenção disponibilizada com os alunos com <i>NEE</i> , nas sessões de Educação Visual e Tecnológica lesa o desenvolvimento dos objetivos a atingir dos alunos pertencentes ao ensino regular.	51	49,0	32	30,8	3	2,9	16	15,4	2	1,9
6- A frequência das sessões da disciplina de Educação Visual e Tecnológica é essencial para o desenvolvimento das aptidões técnicas e manuais dos alunos com <i>NEE</i> .	1	1,0	1	1,0	2	1,9	45	43,3	55	52,9

7- A exigência da execução dos projetos de Educação Visual e Tecnológica constitui uma barreira à inclusão dos alunos com NEE.	61	58,7	31	29,8	1	1,0	10	9,6	1	1,0
8- Existe equipamento e material adequado às exigências da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, para que seja possível desenvolver uma educação inclusiva de qualidade.	49	47,1	41	39,4	3	2,9	10	9,6	1	1,0
9- Existe na escola, pelo menos, um(a) docente de <i>Educação Especial</i> disponível para colaborar com o(a) professor(a) de Educação Visual e Tecnológica, na sala de aula no auxílio aos alunos com NEE.	10	9,6	7	6,7	6	5,8	28	26,9	53	51,0
10- Sempre que necessário o(a) docente de <i>Educação Especial</i> auxilia o(s) /a(s) professor(es)/a(s) a repensar/adaptar estratégias de trabalho para os alunos com NEE, tendo presente o PEI.	4	3,8	7	6,7	2	1,9	31	29,8	60	57,7

Tabela 17 - Universo da amostra em função de opiniões relativas à problemática da inclusão de alunos com *NEE*.

Por último, com base nos dados da Tabela 17, é verificável que os professores de *EVT* revelam níveis de discordância mais elevados para os itens 1, 2, 5, 7 e 8. Já os itens 3, 4, 6, 9 e 10 reúnem um maior nível de concordância por parte destes docentes. De salientar que a frequência com que os professores de *EVT* não têm opinião formada, para os aspetos relativos à temática da inclusão de alunos com *NEE*, é muito reduzida.

## Capítulo 4

### Discussão dos Resultados

---

## **Discussão dos Resultados**

---

Neste quinto capítulo, far-se-á uma interpretação dos resultados obtidos, verificando se os objetivos propostos serão alcançados e se as hipóteses levantadas e respectivas variáveis serão, ou não, confirmadas pela investigação quantitativa.

#### 4.1 - Caracterização dos participantes (Grupo I)

Num total de 104 professores de *EVT* (2º ciclo) pertencentes às escolas da *RAM*, verifica-se uma ligeira predominância do género feminino (64,4%) em relação ao género masculino (44%). (Tabela 1).

No que se refere à idade dos professores de *EVT*, verifica-se que se situam maioritariamente na faixa etária entre os 31 a 40 anos (Tabela 2). Verifica-se que esse grupo disciplinar em análise pertence a uma amostra de população adulta maioritariamente jovem, (76,9 % dos inquiridos tem entre 31 e 40 anos). Como é previsível existe um paralelo entre o tempo de serviço e a idade, constatando-se que os docentes inquiridos com menos idade também possuem menos tempo de serviço e, consequentemente, os docentes inquiridos com mais idade também possuem mais tempo de serviço, (Tabela 3).

Neste seguimento, verifica-se que a maioria, 59,6% dos professores de *EVT*, possui de 10 a 20 anos de tempo de serviço, 31,7% menos de 10 anos de docência, apresentando-se apenas 8,7% de professores com um tempo de serviço superior a 20 anos, (Tabela 3). Este aspeto deverá estar relacionado com o fator idade, visto a população inquirida ser maioritariamente jovem adulta.

Relativamente à categoria profissional a que pertencem os professores em análise, constata-se uma discrepância, pois 25% dos professores de *EVT* pertencem ao *Quadro de Escola*, 51,9% dos professores inquiridos estão em regime de contrato e 23,1% dos

professores deste grupo disciplinar pertencem a um *Quadro de Zona Pedagógica* (Tabela 4).

Verifica-se um número avultado de professores a contrato (51,9%), com uma média de idades e tempo de serviço próximo dos professores vinculados, seja *em Quadro de Escola* ou *Quadro de Zona Pedagógica* devido, provavelmente, às políticas educativas de colocação, que têm vindo a restringir as vagas para vínculos, nos últimos anos.

É de salientar que o regime de colocação dos professores a contrato, na *RAM*, oferece aos professores a possibilidade de renovação de contrato, anualmente, na mesma escola em que lecionam, com a continuidade de funções e de acompanhamento das turmas durante todo o percurso do 2º e 3.º ciclo, sempre que possível, oferecendo, assim, uma maior estabilidade para a classe e grupo docente, e uma profícua continuidade do acompanhamento dos alunos, por parte dos mesmos docentes.

No respeitante às habilitações académicas, constata-se que os professores de *EVT* ostentam uma diversidade de cursos na formação inicial, que lhes confere habilitação para a lecionação da disciplina. O curso que evidenciou um claro predomínio foi Licenciatura em Ensino Básico, Variante de Educação Visual e Tecnológica (76,0%). Segue-se o curso de *Licenciatura em Design e Projectação* (10%), a Licenciatura em Artes Plásticas/ Pintura (8%) e, ainda, Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas (2%).

Saliente-se que a *Licenciatura em Professor de Ensino Básico, Variante de Educação Visual e Tecnológica*, confere a lecionação da disciplina de *EVT* para o 2º ciclo de escolaridade. Porém, com a nova revisão curricular apresentada pelo MEC a 26 de Março de 2012, para entrar em vigor, já, no ano letivo de 2012/2013, vem aniquilar a génese única desta área disciplinar e o par pedagógico, ignorando o investimento na formação e trabalhos de investigação académica e científica efetuados neste campo.

## 4.2 - Experiência e Formação dos Professores de EVT na área de Educação Especial (Grupo II)

No que concerne à formação dos professores de *EVT* da *RAM*, constata-se que somente (5,8%) afirmam possuir formação no âmbito da *Educação Especial*, em contrapartida (94,2 %) não possui qualquer formação nesta área (Tabela 6).

Do escasso universo dos docentes de *EVT* que receberam formação na área das *Educação Especial*, apenas 6 (5,8%) indicaram que este recebimento foi resultado da pós-graduação – especialização no domínio cognitivo e motor, excluindo, desde logo, a pós-graduação – especialização no domínio da visão e a pós-graduação – especialização no domínio audição e surdez (Tabela 7).

Existe um contrassenso neste parâmetro, na medida em que as políticas educativas nos últimos anos têm impedido a frequência em ações de formação contínua em período laboral, estando reservadas para horário pós-laboral ou para os dias não úteis, o que não se avizinha uma tarefa fácil, devido ao crescente e absorvente horário de componentes não letivas, o excessivo preenchimento de múltiplos formulários técnico-pedagógicos, e as desmesuradas reuniões semanais, para além da preparação das aulas e cumprimento normal do horário de componente letiva. No entanto existe uma obrigatoriedade, para a avaliação e subida de escalão, da frequência de formação contínua creditada, quase obrigatória. Face a essa «imposição» essencial mas aglutinadora do tempo precioso, a frequência das formações deveria recair na área da *Educação Especial*, visto verificar-se, na última década e meia, um crescente número de turmas regulares, onde estão, beneficemente, inseridos alunos com *NEE*, na procura de realizar, plenamente, a *Escola Inclusiva*.

No que diz respeito aos professores de *EVT* que lecionam em turmas onde estão inseridos alunos com *NEE*, verifica-se que a quase totalidade (98,1%), respondeu afirmativamente, pois com o Decreto-Lei n.º 319/91 que introduz o conceito de *NEE* na escola e nos anos que se seguiram entre 1991 e 2007 foram regulamentadas uma série de decretos-leis, despachos e portarias, resultantes do acima citado Decreto-lei, que vieram executar e reforçar as políticas educativas com incidência na *Escola Inclusiva* dos alunos com *NEE*. (Tabela 8).

Em relação ao tipo de problemática dos alunos com *NEE*, pertencentes às turmas dos inquiridos, verifica-se que a grande maioria (82,7%) trabalham com alunos diagnosticados com défice de atenção com hiperatividade, restando o défice cognitivo (71,2%) e as dificuldades específicas de aprendizagem (63,5%). (Tabela 9).

A maioria, 77,7% dos inquiridos, considera que se sente preparado para atuar com alunos com *NEE*, apenas 22,3% dos docentes, responderam não se sentirem preparados para atuar na sala de aula com tais alunos (Tabela 10).

Com base nos dados recolhidos, é verificável que a maioria destes professores se sentem preparados para trabalhar com alunos com *NEE* (77,7%). Constata-se ainda que 66,7% dos professores com formação no âmbito da *Educação Especial* (4 professores do universo de 6 que afirma possuir formação na área da *Educação Especial*, Tabela 6) se sentem preparados para trabalhar com estes alunos e que 33,3% dos inquiridos, ou seja, 2 professores do universo de 6 que afirma possuir formação na área da *Educação Especial* (Tabela 6) não se sentem preparados.

A primeira hipótese é: A perceção dos professores de *EVT* da sua preparação técnico-pedagógica para trabalhar com alunos com *NEE* não depende da posse de formação nesta área.

Para verificar se estas duas variáveis são independentes, foi levado a cabo o teste do Qui-Quadrado. Os resultados levam-nos a concluir que, efetivamente, não se rejeita a independência ( $\chi^2_{(1)}=0,445$ ;  $p=0,505$ ), confirmando a Hipótese 1.

No respeitante ao conhecimento dos normativos legais que regulam a *Educação Especial*, uma grande percentagem, ou seja 79,8% dos professores apontam para o conhecimento do Decreto Legislativo Regional n.º33/2009/M de 31 de Dezembro de 2009 (Tabela 11).

O destaque dos respondentes pertencentes à *RAM*, no que aos normativos legais diz respeito, recair, maioritariamente, no Decreto Legislativo Regional N.º 33/2009/M, de 31 de Dezembro de 2009, deve-se ao facto deste estabelecer o regime jurídico da *Educação Especial*, transição para a vida adulta e reabilitação das pessoas com deficiência ou incapacidade na *RAM*, sendo aplicável nos estabelecimentos de educação e ensino e



nas instituições de *Educação Especial* da RAM e constituir uma adaptação legislativa para a região do Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008.

Pode observar-se da análise da Tabela 12 que, apenas, pouco mais de metade dos inquiridos se considera preparado para colaborar na elaboração do *PEI* (52,9%), o que é pouco compreensível, uma vez que vem mencionado no Decreto Legislativo Regional N.º 33/2009/M, de 31 de Dezembro de 2009, artigos 23º e 24º, que cabe à equipa multidisciplinar, ao docente especializado em *Educação Especial*, ao diretor de turma e encarregados de educação e, sempre que necessário, aos serviços especializados de saúde a tarefa de elaborar o *PEI*. O mesmo documento é submetido à aprovação dos professores constituintes do conselho de turma (que terão que o aplicar), conselho pedagógico e homologado pelos órgãos de gestão da Escola e a entidade coordenadora do CAP (Tabela 12).

Destaca-se, porém, que a grande maioria (94,2% dos respondentes) é da opinião que a aplicação das medidas definidas neste programa é favorável ao sucesso educativo dos alunos com *NEE*, havendo um antagonismo entre a aptidão para a colaboração na elaboração do *PEI* e a opinião favorável da execução desse documento para o êxito escolar da *Escola Inclusiva* (Tabela 13).

Parece haver um antagonismo entre a aptidão para a colaboração na elaboração do *PEI*, conjuntamente com a colaboração na elaboração do *PIT* e a colaboração na análise e atribuição dos qualificadores de cada uma das categorias da *CIF-CJ*.

#### **4.3 - Dificuldades dos professores de *EVT* face à inclusão dos alunos com *NEE* (Grupo III)**

No que concerne às dificuldades de relacionamento pedagógico e/ou pessoal vivenciadas com alunos de *NEE*, por parte dos professores de *EVT*, constata-se que 38,5% afirmam vivenciar dificuldades de relacionamento pedagógico e/ou pessoal com alunos com *NEE* sentir dificuldade. Em sentido inverso, 61,5% revelaram não experienciar dificuldades (Tabela 14).

A segunda hipótese é: A experiência profissional dos professores de *EVT* está associada à dificuldade na implementação do conceito de *Escola Inclusiva*.

Constata-se que a percentagem de inquiridos que vivencia dificuldades de relacionamento pedagógico e/ou pessoal com alunos com *NEE* é semelhante em cada um dos intervalos de tempo de serviço considerados (39,4% para menos de 10 anos de serviço, 38,7% para 10 a 20 anos de serviço e 33,3% para mais de 20 anos de serviço). Assim, a independência destas duas variáveis não foi rejeitada pelos resultados do teste do Qui-Quadrado ( $\chi^2_{(2)}=0,114$ ;  $p=0,945$ ), não confirmando a segunda hipótese delineada para este estudo.

As dificuldades de relacionamento com alunos com *NEE* na prática docente dos inquiridos foram vivenciadas essencialmente ao nível técnico-pedagógico (88,9% dos respondentes). Verificando-se ainda que 5,6% experienciaram a nível pessoal, 5,6% experienciaram a nível profissional e, por último, 10,0%, dos 40 inquiridos que afirmaram vivenciar dificuldades, não especificaram a que níveis se deram as mesmas (Tabela 15).

Apesar da maioria dos inquiridos ter considerado, anteriormente, se sentir preparada para atuar com alunos com *NEE* (77,7%), (94,2%) não ter recebido formação no âmbito da *Educação Especial* e, apenas, (79,8%) conhecer o Decreto Legislativo Regional n.º33/2009/M de 31 de Dezembro de 2009, no que se refere aos normativos legais, afirmam não revelar, pela resposta negativa à questão, sentir dificuldades no plano do relacionamento pessoal e/ou pedagógico (88,9%), demonstrando um “paradoxo” analisável, mas difícil daí tirar ilações lógicas e coerentes. Pressupõe-se que os inquiridos, poderão não ter respondido a esta questão, de forma autêntica, por acautelamento, consciente ou não, da forma como as suas competências e profissionalismos, do grupo disciplinar a que pertencem, poderiam ser vislumbrado e entendido pelos demais.

No que se refere aos fatores que dificultam a implementação do conceito de *Escola Inclusiva*, verifica-se que 87,5% alegam a insuficiência de equipamento didático-pedagógico ajustado à realidade dos alunos com *NEE*, 63,5% barreiras arquitetónicas, 45,2% insuficiência de docentes de educação especial, 40,4% preconceito da comunidade educativa, 15,4% consideram a falta de articulação com o(a) docente de

*Educação Especial*, e, por último 11,5% assinalam a ausência de elementos do serviço técnico-pedagógico de apoio aos alunos com *NEE* (Tabela 16).

Com o Decreto-Lei n.º 319/91 que introduz o conceito de *NEE* baseado em critérios pedagógicos e uma série de decretos-leis, despachos e portarias regulamentadas para reforçar as políticas educativas com incidência na *Escola Inclusiva*, resultantes do acima citado Decreto-lei, considera-se que na escola está, evidentemente, implementado o conceito de *Escola Inclusiva*, ou seja preparada para acolher e integrar alunos com *NEE*; pese embora a existência de dificuldades capitais nessa implementação como, essencialmente, a insuficiência de equipamento didático-pedagógico ajustado à realidade dos alunos com *NEE* e as barreiras arquitetónicas.

A terceira hipótese é: Os professores de *EVT* consideram que os recursos humanos e materiais no espaço escolar são importantes para o trabalho no desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.

Esta hipótese foi confirmada com base nos resultados anteriores, sendo de realçar o equipamento didático-pedagógico ajustado à realidade dos alunos com *NEE*, os fatores arquitetónicos, os docentes de *Educação Especial* no contexto escolar e a atitude da comunidade educativa em geral.

#### **4.4 - Opiniões relativas à Inclusão dos alunos com *NEE* (Grupo IV)**

Considerando o quarto grupo do questionário, constituído por 10 itens que pretendem avaliar as opiniões, percepções e atitudes dos professores de Educação Visual e Tecnológica face à problemática da inclusão de alunos com *NEE*, através da média da pontuação desses 10 itens (Tabela 17).

Através da análise de dados, verificamos que os itens 3, 4, 6, 9 e 10 reúnem um maior nível de concordância por parte dos docentes inquiridos:

3. A inserção dos alunos com *NEE* numa turma de ensino regular desenvolve na comunidade educativa atitudes e valores face à inclusão.

4. Os alunos com *NEE* integrados numa turma de ensino regular têm acesso a um currículo mais vasto.
6. A frequência das sessões da disciplina de Educação Visual e Tecnológica é essencial para o desenvolvimento das aptidões técnicas e manuais dos alunos com *NEE*.
9. Existe na escola, pelo menos, um(a) docente de Educação Especial disponível para colaborar com o(a) professor(a) de Educação Visual e Tecnológica, na sala de aula no auxílio aos alunos com *NEE*.
10. Sempre que necessário o(a) docente de Educação Especial auxilia o(s) /a(s) professore(s)/a(s) a repensar/adaptar estratégias de trabalho para os alunos com *NEE*, tendo presente o *PEI*.

É de salientar que os que têm maior valor de discordância, no que diz respeito à problemática da inclusão dos alunos com *NEE*, são os itens 1,2,5,7 e 8, ou seja:

1. A escola está preparada com recursos humanos e materiais adequados ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.
2. Os alunos com *NEE* deveriam permanecer no ensino regular, mas em salas de apoio.
5. A atenção disponibilizada com os alunos com *NEE*, nas sessões de *EVT* lesa o desenvolvimento dos objetivos a atingir dos alunos pertencentes ao ensino regular.
7. A exigência da execução dos projetos de *EVT* constitui uma barreira à inclusão dos alunos com *NEE*.
8. Existe equipamento e material adequado às exigências da disciplina de *EVT*, para que seja possível desenvolver uma educação inclusiva de qualidade.

De salientar que a frequência com que os professores de *EVT* não têm opinião formada, para os aspetos relativos à temática da inclusão de alunos com *NEE*, é muito reduzida.

## **Conclusões e Considerações Finais**

---

## **Conclusões e Considerações Finais**

---

Nas Conclusões e considerações finais, serão apresentadas determinadas ilações a retirar dos dados de investigação obtidos, verificando se estas estão em conformidade com as linhas orientadoras do presente trabalho de investigação. Por último, face aos resultados previstos, ou imprevistos, do estudo empírico que seguiu a metodologia quantitativa, serão apresentadas as possíveis linhas futuras de investigação a seguir.

## Conclusões e Considerações Finais

A inclusão de alunos com *NEE* na escola atual constitui um processo que assenta em princípios democráticos, de inclusão, justiça social e igualdade de oportunidades ao propiciar o direito à educação de todos os alunos com ou sem deficiência numa nova perspectiva de *Escola Inclusiva* e de conceito e prática da *Educação Especial*.

Com a *Declaração de Salamanca* (1994), fazendo Portugal parte das 92 nações que a subscreveram, concretizou-se a viragem de uma escola restritiva e ainda segregativa para uma *Escola Inclusiva*. Em Portugal existe legislação que formaliza a inclusão, destacando-se, como marco educacional significativo, o Decreto-Lei nº319/91 de Agosto que regulamenta e aprova o regime de apoio a alunos com *NEE* e a sua inclusão em estabelecimentos de ensino.

Porém o futuro deste conceito de *Escola Inclusiva* deverá direccionar-se para um ajuste mais adequado dos recursos humanos e materiais e equipamento didático-pedagógico e tecnológico, escassos e insuficientes, das diversas estruturas constituintes da escola. Existe, também, uma necessidade gritante de formação contínua e regular na área da *Educação Especial* para a comunidade escolar e agentes educativos, mais especificamente aos professores dos diversos grupos disciplinares, que lecionem em turmas em que estejam nas suas fileiras alunos com *NEE*.



O objetivo principal deste estudo foi o de recolher, analisar, compreender, e objetivar quais as percepções e atitudes dos professores de *EVT* face à inclusão dos alunos com *NEE*. Na elaboração deste estudo académico, para além da componente teórica, foi necessário fundamentar a mesma com a apresentação de uma amostra de um contexto real (os professores de *EVT* a lecionar nas escola de 2º ciclo pertencentes às escola públicas da *RAM*, através da pesquisa empírica por meio de um inquérito por questionário para auscultar a opinião dos mesmos.

Na realização deste trabalho de investigação, após revisão e fundamentação teórica, foi necessário para a pesquisa empírica a definição de certos objetivos de estudo, dos quais se levantou um problema, o que, por sua vez, levou à colocação de três hipóteses, sendo elas: «A percepção dos professores de *EVT* da sua preparação técnico-pedagógica para trabalhar com alunos com *NEE* não depende da posse de formação nesta área»; «A experiência profissional dos professores de *EVT* está associada à dificuldade na implementação do conceito de *Escola Inclusiva*» e, por último, «Os professores de *EVT* consideram que os recursos humanos e materiais no espaço escolar são importantes para o trabalho no desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade».

Para o tratamento estatístico dos dados contidos nos questionários, foram utilizadas técnicas de análise descritiva e inferencial. Tendo em conta que as variáveis em estudo são qualitativas (nominais e ordinais), a análise descritiva consistiu no cálculo de frequências absolutas e relativas. Para a análise inferencial foi aplicado o teste do Qui-Quadrado para averiguar a independência das variáveis (Pestana e Gageiro:2005). Neste teste, os valores esperados para as células da tabela de contingência são comparados com os respetivos valores observados para perceber a relação entre as variáveis. Se a diferença entre estes valores não for estatisticamente significativa, podemos considerar que as variáveis são independentes, caso contrário rejeita-se a hipótese da independência.

No que se refere à primeira hipótese e com base nos dados recolhidos, averigua-se que a maioria destes professores se sente preparado para trabalhar com alunos com *NEE* (77,7%). Acresce ainda que 66,7% dos professores com formação no âmbito da *Educação Especial*, (4 professores do universo de 6 que afirma possuir formação na área da *Educação Especial*, em, 104 inquiridos, Tabela 6) se sentem preparados para trabalhar com estes alunos (Tabela 10).

Para verificar se estas duas variáveis são independentes, foi levado a cabo o teste do Qui-Quadrado. Os resultados permite concluir que, efetivamente, não se rejeita a independência ( $\chi^2_{(1)}=0,445$ ;  $p=0,505$ ), confirmando a primeira hipótese.

Com base nos resultados, podemos inferir que a primeira hipótese: “A percepção dos professores de *EVT* da sua preparação técnico-pedagógica para trabalhar com alunos com *NEE* não depende da posse de formação nesta área” foi confirmada.

A segunda hipótese é: A experiência profissional dos professores de *EVT* está associada à dificuldade na implementação do conceito de *Escola Inclusiva*.

No que concerne à segunda hipótese constata-se por parte dos professores de *EVT*, verifica-se que 38,5% afirmam vivenciar dificuldades de relacionamento pedagógico e/ou pessoal com alunos com *NEE*. Em sentido inverso, 61,5% revelaram não experienciar dificuldades (Tabela 14).

Constata-se que a percentagem de inquiridos que vivencia dificuldades de relacionamento pedagógico e/ou pessoal com alunos com *NEE* é semelhante em cada um dos intervalos de tempo de serviço (Tabela 3). Considerados (39,4% para menos de 10 anos de serviço, 38,7% para 10 a 20 anos de serviço e 33,3% para mais de 20 anos de serviço). Assim, a independência destas duas variáveis não foi rejeitada pelos resultados do teste do Qui-Quadrado ( $\chi^2_{(2)}=0,114$ ;  $p=0,945$ ), não confirmando a segunda hipótese delineada para este estudo.

No que diz respeito à terceira hipótese, verifica-se que 87,5% dos inquiridos alegam a insuficiência de equipamento didático-pedagógico ajustado à realidade dos alunos com *NEE*, 63,5% barreiras arquitetónicas, 45,2% insuficiência de docentes de educação especial, 40,4% preconceito da comunidade educativa, 15,4% consideram a falta de articulação com o(a) docente de *Educação Especial*, e, por último 11,5% assinalam a ausência de elementos do serviço técnico-pedagógico de apoio aos alunos com *NEE* (Tabela 16).

Com o Decreto-Lei n.º 319/91 que introduz o conceito de *NEE* baseado em critérios pedagógicos e uma série de Decretos-Leis, despachos e portarias regulamentadas que se seguiram, nos anos subsequentes, para reforçar as políticas educativas com

incidência na *Escola Inclusiva*, resultantes do acima citado Decreto-lei, considera-se que na escola está, evidentemente, implementado o conceito de *Escola Inclusiva*, ou seja preparada para acolher e integrar alunos com *NEE*; pese embora a existência de dificuldades capitais nessa implementação como, essencialmente, a insuficiência de equipamento didático-pedagógico ajustado à realidade dos alunos com *NEE* e as barreiras arquitetónicas.

A terceira hipótese – «Os professores de *EVT* consideram que os recursos humanos e materiais no espaço escolar são importantes para o trabalho no desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade» – foi confirmada com base nos resultados anteriores, sendo de realçar: o equipamento didático-pedagógico ajustado à realidade dos alunos com *NEE*; os fatores arquitetónicos; os docentes de *Educação Especial* no contexto escolar e a atitude da comunidade educativa em geral.

Perante os objetivos propostos:

- Verificar se a preparação técnico-pedagógica, segundo a perceção dos professores de *EVT*, para trabalhar com alunos com *NEE*, está relacionada com a posse de formação na área da *Educação especial*;
- Recolher informações sobre o relacionamento pedagógico e/ou pessoal dos professores de *EVT* na implementação do conceito de *Escola Inclusiva*;
- Identificar fatores que poderão constituir obstáculos à implementação do conceito de *Escola Inclusiva*;
- Conhecer o grau de acordo ou de desacordo dos professores de *EVT*, face à temática da inclusão de alunos com *NEE*, em relação a aspetos tão diversos como: a existência de recursos humanos e materiais necessários, a aplicação das políticas educativas e inclusivas, as competências exigíveis da disciplina, a exigência da execução dos projetos da disciplina, o equipamento material tecnológico adequado em sala de aula, e a presença e auxílio transversal em repensar/adaptar estratégias de trabalho para os alunos com *NEE* na aula de *EVT*.

É de considerar que estes foram alcançados no presente trabalho de investigação.

Este trabalho chega ao seu término com o pensamento de Bauer:

A inclusão depende, em grande medida das atitudes dos professores face aos alunos com NEE, dos seus pontos de vista sobre as diferenças nas salas de aula e da sua disponibilidade para responder, de forma positiva e eficaz, a essas diferenças; os professores desempenham um papel fundamental de conseguir recursos humanos e outros para determinados alunos, em estreita cooperação com todos os intervenientes. (Bauer.L et al., 2003:16)

### **Linhas Futuras de Investigação**

Considerando a problemática em estudo, os professores de *EVT*, importa preconizar futuras linhas de investigação, pois o grupo disciplinar alvo desta investigação, por via da nova revisão curricular apresentada pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) a 26 de Março de 2012, para entrar em vigor, já, no ano letivo de 2012/2013, vem desagregar a disciplina a disciplina de *EVT* metamorfoseando-se nas disciplinas de *Educação Visual* e de *Educação Tecnológica*, no currículo do 2º ciclo do ensino básico desagregando a génese única da disciplina e o par pedagógico facilitador do ensino diferenciado em sala de aula.

Porém, o estudo académico, proporciona informações relevantes acerca do modo como os professores de *EVT*, a lecionar em escolas da *RAM* no ano letivo de 2011/2012, percecionam a inclusão de alunos com *NEE* na escola e em contexto de sala de aula.

Assim sendo, será pertinente, futuramente, estudar as percepções, já, não, dos professores de *EVT*, mas, sim, separadamente, conforme a nova revisão curricular a entrar em vigor no ano letivo de 2012/2013, dos professores de *Educação Visual* e de *Educação Tecnológica*, no currículo do 2º ciclo do ensino básico, face à inclusão dos alunos com *NEE* no contexto escolar.

## **Bibliografia**

---

**Referências Bibliográficas**

Almeida, M. (1995). *Representações e Práticas do Serviço Social em Contexto Educativo e processos de Mudança: um Estudo de Caso*. São Paulo: Edição do Autor.

Bairrão, J., Felgueiras, I. Fontes, P., Pereira, P., Vilhena, C. (1998) *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Bauer, L.(et al.) (2003). *Princípios-chave para a Educação Especial. Recomendações para Responsáveis Políticos*. Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial.

Carochinho, J. (2009). *A Investigação e Análise de Dados em Educação*. Curso de Formação Especializada em Educação Especial. ISCIA.

Carmo, H. e Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para a autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, J. e Barbosa, L. e Gerales, F. (1990). *A Formação do Jovem. Um Modelo Interactivo*. Rio Tinto: Edições Asa.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In David Rodrigues (org.), *Perspectivas sobre a inclusão. Da educação à sociedade*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. & Cabral, M. (1999). "Uma nova Política em Educação". In Correia, L. M..*Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (org.) (2003). *Educação Especial e Inclusão. Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito Juízo*. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. e Martins, A. P. L. (2000). *Uma Escola para Todos. Atitudes dos Professores Perante a Inclusão. Revista Inclusão*: Braga.

D.G.E.B.S. (1991). *Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 2º Ciclo, Educação Visual e Tecnológica. Volume I*, Lisboa: Ministério da Educação.

D.G.E.B.S. (1991). *Programa Educação Visual e Tecnológica, Plano de organização do ensino-aprendizagem, Ensino Básico 2º Ciclo. Volume II*, Lisboa: Lisboa: Ministério da Educação.

Fernandes, A. J. (1995). *Métodos e Regras para a elaboração de Trabalhos Científicos*. Porto: Porto Editora

Ferreira, Henrique (2003). *A evolução da escola preparatória – o conceito e componentes curriculares*. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Série Estudos.

Ferreira, V. (2003). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*. In Silva, A.S. e Pinto, J. M. (orgs). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, M. S. (2007). *Educação Regular, Educação Especial. Uma História de Separação*. Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.

Flath, E. e Moscovici, S. (1983). Social Representation, In: Harré, R. e Lamb, R. (Eds.). *The Dictionary of Personality and Social Psychology*. Londres: Basil Blackwell Publisher.

Formosinho, J. (1991). *A construção Social da Educação Escolar*. Col.Biblioteca Básica de Educação e Ensino. Rio Tinto: Edições ASA/Clube do Professor.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. S.Paulo: UNESP.

Gall, M.D. e Borg, W.R. e Gall, J.P. (1996). *Educational research: An introduction*. New York: Longman Publishers USA.

Garcia (1996) e SALEND (2001) in CORREIA, L. D. (2003), Educação especial e inclusão, Porto: Porto editora.

Gardou, Ch. & Develay, M. (2005). *O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às Ciências da Educação*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação.

Ghiglione, R. e Matalon, B. (2001). *O Inquérito*. Oeiras: Celta Editores.

Gil, A. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Her Majesty's Stationary Office (HMSO) - (1978). *Special Educational Needs: Report of the Committee of Enquiry into the Special Educational Needs of children and Young People*. London: HMSO.

Huberman, M. e Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles : De Boeck Université.

Jimenez, R. B. (1997). *Uma Escola Para Todos: a Integração Escolar*. In R. Bautista, (ed.), *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Lima, M. P. (2000). *Inquérito Sociológico. Problemas de Metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.

Leitão A. (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Organização Mundial de Saúde. Lisboa.

Madeira, M. C. *Um aprender do viver: Educação e representações sociais*. In: Moreira, A. S. P.; Oliveira, D. C. (org.). *Estudos interdisciplinares de representação social*.

Martins, José (2009). *Metacognição, Criatividade e Emoção na Educação Visual e Tecnológica: Contributos e orientações para a formação de alunos com sucesso*. Braga: Universidade do Minho, Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança.



Ministério da Educação. (1992). *A Educação de Crianças e Jovens com Necessidades Educativas Especiais*. DGEBS, Lisboa: Ministério da Educação

Ministério da Educação (2001). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa Direcção – Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular.

Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Básico (1991). *Organização Curricular e Programas. Volume I. Ensino Básico - 2º Ciclo – Educação Visual e Tecnológica*. Lisboa: ME, Direcção Geral do Ensino Básico.

Ministério da Educação. Direcção Geral do Ensino Básico (2001). *Orientações Curriculares. Ensino Básico - 3º Ciclo do Ensino Básico – Educação Tecnológica*. Lisboa: ME, Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação (2002). *Educação Tecnológica. Princípios da Reorganização Curricular*. Porto: Edições Asa.

Minke, K., Bear, G., Deemer, S. & Griffin, S. (1996). *Teachers' Experiences with Inclusive Classrooms: Implication for Special Education Reform*. *Journal of Special Education*, 30(2)

Morais, Paulo (2006) *A disciplina de Educação Visual e Tecnológica face às tecnologias na escola: dinâmicas e contextos da utilização das TIC*. Braga: Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado em Educação.

Moscovici, S. (1981). On social representations. In: Forgas, J. P. (Org.), *Social cognition*. London: Academic Press.

Moscovici, S. (2003). *Representações Sociais: Investigações em Psicologia Social*. Rio de Janeiro: Vozes.

Pacheco, José Augusto (2005). Descentralizar o discurso curricular das competências, *Revista de Estudos Curriculares*, Ano 3, número 1.

Pestana, M.H. e Gageiro, J.M. (2005) *Análise de Dados para Ciências Sociais – A complementaridade do SPSS*, Lisboa: Edições Sílabo.

Porfírio, Manuel. (2000) *Educação Visual e Tecnológica – 5º e 6º anos, 2º Ciclo do Ensino Básico*, Porto: Edições ASA.

Porfírio, Manuel. e Silva, Cristina. (2005). *As competências essenciais em EVT: Contributo para o desenvolvimento*, Porto: InFORMAR.

Quivy.R. & Campenhoudt. L. V. (2008). *Manual de Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rey-debove Josette e Rey Alain. (1993). *Le Nouveau Petit Robert. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris: Dictionnaires le Robert-Paris.

Rief, S. e Heimburge, J. (2000). *Como ensinar todos os alunos na sala de aula. Inclusiva (1ºVol)*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (org.) (2001). *Educação e Diferença. Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*. Porto: Porto Editora.

Rosmaninho, Maria (2001). *A Educação Visual e Tecnológica no Currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho, Dissertação de Mestrado em Educação.

Silva, Antunes SAN PAYO, Irene; GOMES, Carlos (1992). *Áreas visuais e Tecnológicas – Manual para Professores do 2º e 3º Ciclo*.

Silva, Ricardo (2007). *Arte Pública como Recurso Educativo, contributos para a abordagem pedagógica de obras de Arte Pública*. Lisboa: Faculdade de Belas-Artes, Dissertação de Mestrado em Educação Artística.

Silva, V. (2004). *Alunos em situação de insucesso escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.

Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vala, Jorge (2000). Representações Sociais e Psicologia Social do Conhecimento Quotidiano. In J. Vala e M. B. Monteiro (orgs), *Psicologia Social* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

### **Legislação Referenciada**

Portugal. Lei n.º1998, de 15 de Maio de 1944.  
Portugal. Decreto-Lei n.º35:108, de 7 de Novembro de 1945.  
Portugal. Decreto n.º35:401, de 27 de Dezembro de 1945.  
Portugal. Decreto-Lei n.º35:801, de 13 de Agosto de 1946.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 38:969, de 27 de Outubro de 1952.  
Portugal. Portaria n.º14:141, de 1952.  
Portugal. Decreto-Lei n.º40:678, de 10 de Julho de 1956.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 41:759/58, de 25 de Julho de 1958.  
Portugal. Lei n.º45/73, de 12 de Fevereiro de 1973.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 174/77, de 2 de Maio de 1977.  
Portugal. Despacho n.º59/79 de 8 de Agosto de 1979.  
Portugal. Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986.  
Portugal. Lei n.º 9/89, de 2 de Maio de 1989.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 35/90, de 25 de Janeiro de 1990.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991.  
Portugal. Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008.  
Portugal. Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio de 2008.  
Portugal. Decreto Legislativo Regional N.º 33/2009/M

### **Sítios Visitados**

Constituição da República (1976), acedido a 2 de Março de 2012 em [http://www.infopedia.pt/\\$constituicao-da-republica-portuguesa-\(1976\)](http://www.infopedia.pt/$constituicao-da-republica-portuguesa-(1976))

Lei de Bases do Sistema Educativo e a *Educação Especial*, acedido a 29 de Março de 2012 em <http://www.terravista.pt/aguaalto/2738/html/LBSE.htm>

ME/DGIDC – Metas de Aprendizagem. 2010<sup>a</sup>, acedido a 05 de Abril de 2011 em: <http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=28&level=4>

ME/DGIDC – Metas de Aprendizagem – 2º Ciclo – Educação Visual e Tecnológica. 2010b, acedido a 05 de Abril de 2011 em: [http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wpcontent/uploads/introducoes/2\\_oCiclo\\_EVT.pdf](http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/wpcontent/uploads/introducoes/2_oCiclo_EVT.pdf)

Serviços especiais - Sugestões metodológicas, acedido a 10 de Fevereiro de 2012 em <http://www.esec-alves-martins.rcts.pt/nee/nee-avaliacao.html>



**ANEXO A – Solicitação de autorização para aplicação de questionário às escolas públicas da RAM**

**Ex mo. Dr. João Estanqueiro**  
**Diretor Regional de Educação**

2 de Abril de 2012

Eu, Cristóvão Rodrigues Martins, portador do Bilhete de Identidade 10172858, emitido pelo arquivo do Funchal em 15/06/07 e a leccionar no presente ano lectivo na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência que me conceda autorização para aplicar um inquérito aos docentes de Educação Visual e Tecnológica das escolas pertencentes à Região Autónoma da Madeira, no âmbito de um trabalho de investigação, com vista à obtenção de mestrado ministrado, pela Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD), em parceria com o – Instituto Superior de Ciências de Informática e Administração (ISCIA).

Esta pesquisa tem como objetivo elaborar um estudo acerca das perceções dos Professores de Educação Visual e Tecnológica face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Sem mais assunto de momento, atentamente,

  
(Cristóvão Rodrigues Martins)

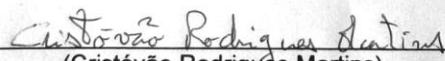
**Ex mo. Dr. Jorge Morgado**  
**Diretor Regional**  
**de recursos Humanos**  
**e Administração Educativa**

2 de Abril de 2012

Eu, Cristóvão Rodrigues Martins, portador do Bilhete de Identidade 10172858, emitido pelo arquivo do Funchal em 15/06/07 e a lecionar no presente ano letivo na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol, venho por este meio solicitar a Vossa Excelência que me conceda autorização para aplicar um inquérito aos docentes de Educação Visual e Tecnológica das escolas pertencentes à Região Autónoma da Madeira, no âmbito de um trabalho de investigação, com vista à obtenção de mestrado ministrado, pela Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD), em parceria com o – Instituto Superior de Ciências de Informática e Administração (ISCIA).

Esta pesquisa tem como objetivo elaborar um estudo acerca das perceções dos Professores de Educação Visual e Tecnológica face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais.

Sem mais assunto de momento, atenciosamente,

  
(Cristóvão Rodrigues Martins)



**ANEXO B – Autorização para aplicação de questionário às escolas públicas da RAM**



REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA  
GOVERNO REGIONAL  
SECRETARIA REGIONAL DA EDUCAÇÃO E RECURSOS HUMANOS  
DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO

C/conhecimento:

- às Escolas:

Exmº Senhor  
Professor Cristóvão Rodrigues Martins  
Caminho do Livramento, nº 15  
CCI 104  
9360 - 532 Ponta do Sol

Sua referência

Sua comunicação de

Nossa referência **1368/5**

Data

Proc. 5.70/12

19/04/2012

**ASSUNTO: Autorização para aplicação de questionários em escolas da Região Autónoma da Madeira**

Por meu despacho de 18-04-1012, autoriza-se o professor Cristóvão Rodrigues Martins a aplicar um questionário no âmbito de um projeto de investigação com vista à obtenção de Mestrado em Ciências da Educação - Educação Especial na especialidade ministrado pela Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD), em parceria com o Instituto Superior de Ciências de Informática e Administração (ISCIA), que incide sobre as perceções, formação e as atitudes dos professores do grupo disciplinar de Educação Visual e Tecnológica face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no ensino regular.

Mais se informa o professor que, para efeitos de operacionalização do dito questionário, deverá contactar e obter a necessária anuência dos conselhos executivos das escolas e dos professores selecionados.

Com os melhores cumprimentos

O Diretor Regional

(João Manuel Almeida Estanqueiro)

BV/

**ANEXO C – Solicitação de aplicação do inquérito aos órgãos executivos das escolas públicas da RAM**



cristovao rodrigues <cristovao.edesp@gmail.com>

---

## **solicitacao de aplicação de inquérito com a devida autorização da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos**

**Cristovão Martins** <cristovaormartins@gmail.com>  
Cc: cristovao rodrigues <cristovao.edesp@gmail.com>

16 de Maio de 2012 12:52

Exmo.(a). Diretor(a) do Conselho Executivo

Eu, Cristóvão Martins, a lecionar no presente ano letivo (2011/2012) na Escola Básica e Secundária da Ponta do Sol, venho por este meio solicitar a aplicação de um inquérito com vista à obtenção de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial na especialidade ministrado pela Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD), em parceria com o Instituto Superior de Ciências de Informática e Administração (ISCIA).

O estudo em desenvolvimento incide sobre as perceções, formação e as atitudes dos professores do grupo disciplinar de Educação Visual e Tecnológica (2ºCiclo) face à problemática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas (NEE), no ensino regular.

Para o presente trabalho académico solicita-se a sua cooperação e, claro está, dos docentes de Educação Visual e Tecnológica a lecionar esta mesma disciplina no 2º ciclo de escolaridade, com a devida autorização da Secretaria Regional da Educação e Recursos Humanos (em anexo) que autoriza a aplicação de questionários em escolas da Região autónoma da madeira.

O inquérito por questionário encontra-se disponível no Google Docs, ou seja o texto que segue abaixo (endereço aos professores do grupo disciplinar de Educação Visual e Tecnológica - 2ºCiclo) contém, para além de nota introdutória, e apresentação do inquiridor e objetivo do estudo, o link que dará acesso ao questionário, bastando, depois de devidamente preenchido, pressionar em "enviar" para o submeter.

Recordo que a informação recolhida será tratada confidencialmente e o anonimato está assegurado.

Por último, caso não fosse muito incómodo, gostaria que me disponibilizasse o número de docentes de EVT a lecionar na sua prestigiante instituição, para saber a quantidade da amostra, sobre a qual se debruça o estudo académico.

Sem mais assunto de momento, grato pela atenção e colaboração, atenciosamente,

Cristóvão Rodrigues Martins

---

**Email destinado aos professores do grupo disciplinar de Educação Visual e Tecnológica (2ºCiclo) com respetivo linck**

Exmo.(a) colega:

Sou aluno da Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD) e encontro-me a frequentar o Curso de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial na especialidade, em parceria com o Instituto Superior de Ciências de Informática e

Administração (ISCIA). Esta Dissertação de Mestrado realiza-se no âmbito da unidade curricular "Seminário de Acompanhamento e Apoio à Dissertação".

Tem em mãos um questionário que se insere numa investigação com a seguinte temática: "A percepção dos professores de Educação Visual e Tecnológica face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais."

O presente questionário destina-se a ser preenchido por Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico a lecionar a disciplina de Educação Visual e Tecnológica e que exerçam funções em escolas públicas da RAM.

Lembro-lhe que não existem nem boas nem más respostas. Para mim, apenas a sua opinião é importante. A informação recolhida será tratada confidencialmente e o anonimato está assegurado.

Para que a possa levar a bom termo, agradeço da sua prestimosa colaboração. Para o efeito, basta que marque a opção que se adequa à sua situação e/ou que melhor corresponde à sua opinião. No final do questionário, pressione em "Enviar" para o submeter.

Para aderir basta clicar no link abaixo:

<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dHZObklyVzVINFNvWGwwV1h3RExU1.W76MQ>

Obrigado pela sua colaboração.

Cristóvão Rodrigues Martins

---

 **autorizacao-para-aplicar-questionario.pdf**  
69K

## **ANEXO D – Questionário**

## **Inquérito por questionário - A percepção dos professores de Educação Visual e Tecnológica face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.**

No âmbito de um projeto de investigação com vista à obtenção de Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial na especialidade ministrado pela Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD), em parceria com o Instituto Superior de Ciências de Informática e Administração (ISCIA), está-se a desenvolver um estudo que incide sobre as perceções, formação e as atitudes dos professores do grupo disciplinar de Educação Visual e Tecnológica face à inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no ensino regular. Para o presente trabalho académico solicita-se a sua cooperação, considerada fundamental, bastando assinalar com uma cruz na opção que melhor corresponda à sua situação ou com a qual mais está de acordo. Os dados fornecidos são confidenciais e serão apenas utilizados para fins científicos. Agradeço desde já a atenção dispensada.

### **I – Dados biográficos e profissionais (Assinale a opção que se adequa à sua situação)**

1- Sexo

- ☐ Masculino  
☐ Feminino

2- Idade:

- ☐ Inferior a 30 anos  
☐ De 31 a 40 anos  
☐ De 41 a 50 anos  
☐ Superior a 51 anos

3- Tempo de serviço:

- ☐ Inferior a 10 anos  
☐ De 11 a 20 anos  
☐ Superior a 21 anos

4- Categoria profissional:

- ☐ Professor de Quadro de Escola  
☐ Professor de Quadro de Zona Pedagógica  
☐ Professor Contratado

5- Habilitações literárias

### **II- Experiência e/ou formação na área da Educação Especial (NEE) (Assinale a opção que se adequa à sua situação)**

6- Possui formação no âmbito da Educação Especial:

- ☐ Sim (se respondeu afirmativamente, por favor continue para a pergunta 7)  
☐ Não (se respondeu negativamente, por favor continue para a pergunta 8)

7- Em que domínio(s) recebeu a formação na área da Educação Especial?



- ☐ Cognitivo e motor
- ☐ Visão
- ☐ Audição e surdez

8- Leciona, ou já lecionou, em turmas onde estão inseridos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

- ☐ Sim (se respondeu afirmativamente, por favor continue para a pergunta 9)
- ☐ Não (se respondeu negativamente, por favor continue para a pergunta 10)

9-Se sim, qual/quais a(s) problemática(s)?

- ☐ Motor
- ☐ Cognitivo
- ☐ Cognitivo e motor
- ☐ Défice de atenção com Hiperatividade
- ☐ Dificuldades específicas de aprendizagem
- ☐ Multideficiência
- ☐ Problemas de visão
- ☐ Surdez

10- Sente-se preparado para trabalhar com alunos com Necessidade Educativas Especiais (NEE)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

11- Qual/quais dos principais normativos legais que regulam a Educação Especial conhece?

- ☐ Decreto-lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008
- ☐ Lei n.º 21/2008, de 12 de Maio de 2008
- ☐ Decreto Legislativo Regional n.º33/2009/M de 31 de Dezembro de 2009
- ☐ Despacho Normativo nº4/2010 de 18 de Novembro de 2010

12- Considera-se pedagogicamente preparado(a) para colaborar na elaboração do Programa Educativo Individual (PEI).

- ☐ Sim
- ☐ Não

13- Considera que as medidas definidas no Programa Educativo Individual (PEI) são favoráveis ao sucesso educativo dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

- ☐ Sim
- ☐ Não



**III – Relacionamento pedagógico e/ou pessoal dos professores de Educação Visual e Tecnológica na implementação do conceito de escola inclusiva (Assinale a opção que se adequa à sua situação)**

14- Na sua prática docente, vivencia dificuldades de relacionamento pedagógico e/ou pessoal com alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)?

- ☐ Sim (se respondeu afirmativamente, por favor continue para a pergunta 15)
- ☐ Não (se respondeu negativamente, por favor continue para a pergunta 16)

15- Se respondeu afirmativamente refira a que nível as vivenciou.

- ☐ Técnico-pedagógico
- ☐ Profissional
- ☐ Pessoal

16- Na sua prática docente, de entre os fatores, indique aqueles que dificultam a implementação do conceito de escola inclusiva por vários fatores como: (Assinale a opção ou as opções que se adequam à sua opinião)

- ☐ Preconceito da comunidade educativa
- ☐ Ausência de uma equipa técnico-pedagógica de apoio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)
- ☐ Insuficiência de docentes de Educação Especial em contexto escolar
- ☐ Falta de articulação com o(a) docente de Educação Especial
- ☐ Insuficiência de equipamento didático-pedagógico ajustado à realidade dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)
- ☐ Barreiras arquitetónicas

**IV – Opinião dos Professores de Educação Visual e Tecnológica face à temática da inclusão de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)**17- Assinale a opção que traduz a sua opinião em cada um dos itens que se seguem. Não existem respostas corretas: as melhores respostas são aquelas que refletem honestamente os seus pensamentos.

	Totalmente em desacordo	Em desacordo parcialmente	Não tenho opinião formada	De acordo parcialmente	Totalmente de acordo
1- A escola está preparada com recursos humanos e materiais adequados ao desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2- Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) deveriam permanecer no ensino regular, mas em salas de apoio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3- A inserção dos alunos com NEE numa turma de ensino regular desenvolve na comunidade educativa atitudes e valores face à inclusão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4- Os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) integrados numa turma de ensino regular têm acesso a um currículo mais vasto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Totamente em desacordo	Em desacordo parcialmente	Não tenho opinião formada	De acordo parcialmente	Totamente de acordo
5- A atenção disponibilizada com os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), nas sessões de Educação Visual e Tecnológica lesa o desenvolvimento dos objetivos a atingir por parte dos alunos pertencentes ao ensino regular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6- A frequência das sessões da disciplina de Educação Visual e Tecnológica é essencial para o desenvolvimento das Aptidões técnicas e manuais dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7- A exigência da execução dos projetos de Educação Visual e Tecnológica constitui uma barreira à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8- Existe equipamento e material adequado às exigências da disciplina de Educação Visual e Tecnológica, para que seja possível desenvolver uma educação inclusiva de qualidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9- Existe na escola, pelo menos, um(a) docente de Educação Especial disponível para colaborar com o(a) professor(a) de Educação Visual e Tecnológica, na sala de aula no auxílio aos alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10- Sempre que necessário o(a) docente de Educação Especial auxilia o(s) /a(s) professor(s)/a(s) a repensar/adaptar estratégias de trabalho para os alunos com NEE, tendo presente o PEI.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Enviar

**Inquérito por questionário - A perceção dos professores de Educação Visual e Tecnológica face à inclusão dos alunos com Necessidades Educativas Especiais.**

Obrigado pela sua colaboração! A sua resposta foi registada.